

Integrales Lernen in und von Organisationen

Wendelin Küpers

Abstract: Bezogen auf das integrale Models von Ken Wilber untersucht der Beitrag die Bedeutung des Lernens in und von Organisationen. Nach einer Darstellung der Relevanz und des Grundverständnisses des Lernens im Organisationskontext, werden integrale Dimensionen des Lernens dargestellt. Im Einzelnen werden die verschiedenen Sphären eines inneren-subjektiven und äusseren-,„objektiven“ Lernens des Einzelnen als auch ein gemeinschaftliches Lernen und Lernen im System auf der kollektiven Ebene dargestellt sowie deren interrelationaler Zusammenhang diskutiert. Schließlich beschreibt der Beitrag noch integrale Lernprozesse sowie integrale Gestaltungsfelder zur Förderung des Lernens in den verschiedenen Bereichen. Abschließend spricht der Artikel noch Schwierigkeiten und Probleme an sowie nimmt im Fazit ein perspektivischen Ausblick vor.

Keywords: Integrale lernprozesse, integrale theorie, organisatorisches lernen.

Abstract: Related to the integral model of Ken Wilber, this paper investigates the role of learning in and of organisations. After describing the relevance and basic understanding of learning in the context of organisations, integral dimensions of learning will be outlined. In particular learning in the sphere of an inner-subjective and exterior-objective learning of the individual and a communal learning and learning within a system on the collective level as well as its interrelations will be discussed. Afterwards integral learning processes and various measurements for enhancing integral learning in the different sphere will be discussed. Finally, difficulties and problems will be addressed and in conclusion some perspectives and implications are presented.

Keywords: Integral learning processes, integral theory, organizational learning.

Einführung

Der folgende Beitrag versucht die integrale Vision und Philosophie von Ken Wilber auf den Bereich des Lernens für Organisationen zu beziehen. Dabei werden sowohl die lernrelevanten Bereiche des Ichs, der Gemeinschaft bzw. der Kultur sowie des Systems in einem umfassenden, ausgewogenen und dennoch spannungsreichen Beziehungskontext betrachtet. Integral bzw integrieren bedeutet dabei ein differenzierendes und zugleich zusammenzuführendes, vereinigendes und vernetzendes Vorgehen. Gemeinsamkeiten werden so zusammengebracht, ohne die Unterschiede und Spezifika zu leugnen. Diese integrale Orientierung versteht sich mit Wilber dabei nicht als eine endgültige oder festliegende Anschauung oder gar als einzig mögliche. Sie ist vielmehr nur eine Sichtweise, die aus verschiedenen wissenschaftlichen Disziplinen unterschiedliche Erkenntnisse und Forschungsergebnisse berücksichtigt und auf kohärente Weise einbindet sowie in einem evolutionären Gesamtzusammenhang betrachtet (vgl.

Wilber 2000a, S. 14). Das Entwicklungsverständnis einer integralen Evolution versteht sich dabei nicht als starre, lineare Leiter, sondern als „eine fließende Angelegenheit mit Spiralen, Wirbeln, Strömungen und Wellenbewegungen – und einer fast unendlichen Anzahl multipler Modalitäten (vgl. Wilber 2000a, S. 18). Gerade dieses pluralistisch-integrale Verständnis ist für die Potenziale und dynamischen Prozesse des Wissens und Lernens wichtig. Denn Wissens- und Lernprozesse sind wesentlicher Teil der menschlichen Bewusstseinsentwicklung und evolutionären Transformation: „Die Dialektik des Fortschritts zeigt sich darin, dass mit dem Erwerb von Problemlösungsfähigkeiten neue Problemlagen zu Bewusstsein kommen.“ (Wilber 2001, S. 249). Zudem generiert der sozial-evolutionäre Lernvorgang selbst auf jeder Entwicklungsstufe neue Ressourcen, die neue Dimensionen der Knappheit und damit neue historische Bedürfnisse bedeuten (vgl. Wilber 2001, S. 249).

Eingebettet in diese evolutionären Gesamtzusammenhänge konzentriert sich der folgende Beitrag insbesondere auf den Bereich des Lernens in und von Organisationen. Den Konzepten eines „organisationalen Lernen“ bzw. der „lernenden Organisation“ wird in der aktuellen betriebswirtschaftlichen Forschung und Wirtschaftspraxis eine zunehmende Bedeutung für die Entwicklungsfähigkeit und für die Bewältigung des Wandels von Organisationen beigemessen (vgl. z. B. Argyris/Schön 2002; Brentel 2003; Eberl 1996; Huber 1991; Lembke, 2004; Wiegand 1996). Ist die Einsicht der Bedeutung des Lernens erst heute gewonnen worden? Haben Mitglieder von Organisationen nicht bereits früher gelernt? Warum ist ein integrales Verständnis des Lernens gerade gegenwärtig relevant? Um auf diese Fragen zu antworten, werde ich im Folgenden zunächst kurz in den Kontext und die Relevanz von Lernprozessen in Organisationen einführen. Aufbauend auf die Relevanz und das Grundverständnis des Lernens in und von Organisationen werden danach integrale Dimensionen des Lernens im Einzelnen und in ihrem Zusammenhang dargestellt sowie integrale Lernprozesse, Gestaltungsfelder sowie Probleme diskutiert. Ziel dieser Ausführungen ist es, die Bedeutung eines integralen Lernens im Organisationszusammenhang aufzuzeigen, damit diese zu einer lebendigen Wirklichkeit werden können.

Kontext und Bedeutung des Lernens in Organisationen

Selbstverständlich wurde schon immer in den Betrieben gelernt und gelehrt, gab es Lehrende und Lernende (vgl. Münch 1995, S. 88). So wurden bereits seit langem Organisationen als „Lernorte“ verstanden, die als soziale Kontexte das Lernen von Individuen beeinflussen und innerhalb derer Maßnahmen der Aus- und Weiterbildung insbesondere der Personalentwicklung ansetzen. Handelt es sich also bei organisationalem Lernen um einen „alten Wein in neuen Schläuchen“? Was erklärt die aktuelle Bedeutung des Lernens von und in Organisationen, die eine besondere Resonanz sowohl in der organisationalen Wirtschaftspraxis wie in der Organisationsforschung gefunden hat?

Für die Organisationspraxis ist die besondere Relevanz der Thematik u. a. auf organisationsinterne wie sozio-kulturellen Veränderungsprozesse rückführbar. Diese Veränderungen vollziehen sich einer durch große Unsicherheit gekennzeichneten Umwelt. Neben der Entwicklung neuer Informations- und Kommunikationstechnologien sowie grundlegender Veränderungen betrieblicher Organisationsformen und Wissens- und Wertschöpfungsprozessen ist es eine Intensivierung des Innovations- Wettbewerbsbedarfs, der einen steigenden Veränderungsdruck ausübt.

Es kommt zu einem „Wandel des Wandels“ (Mann 1993, S. 14ff), der durch wachsende Komplexität bestimmt ist (vgl. auch Klimecki/Probst/Eberl 1994). Diese äußert sich in der Vielfalt von vernetzten Einflussfaktoren und Ereignissen sowie einer beschleunigten Dynamik des Wandels. Veränderungsprozesse gestalten sich auch zunehmend diskontinuierlich, also unabsehbar und sprunghaft. Bewährtes Wissen, herkömmliche Routinen oder stabile Organisationsgefüge werden durch ständig neue Anforderungen in Frage gestellt. Mit immer neuen Projektaufgaben, Stellenwechseln und Fluktuationen von Organisationsmitgliedern gehen vielfältige Schwankungen einher, die eine kontinuierliche Zusammenarbeit wirkungsmächtig beeinflussen. Schließlich sind Wandlungsprozesse zunehmend nicht linear und finalistisch, sondern entfalten sich eher spiralförmig und mit offenem Ende (vgl. Weick/Quinn 1999, S. 382).

Diese Einflusskräfte und neuen Bedingungen des Wandels bringen es mit sich, dass Organisationen sich von der Vorstellung absoluter Beherrschbarkeit, sicheren Prognosen und einmal festgelegter, weil zu einem bestimmten Zeitpunkt tauglicher Verhaltensmuster verabschieden müssen. Damit gehen Unsicherheiten und Ungewissheiten über die gegenwärtige Situation sowie zukünftige Entwicklungen einher. Auch müssen sich Organisationen zunehmend mit gegensätzlichen und paradoxen Anforderungen (z. B. Stabilität und Flexibilität; Kooperation und Kompetition) und Ambiguitäten auseinandersetzen (Handy 1994; Müller-Stewens/Fontin 1997). Schließlich gehen von Veränderungsprozessen und -maßnahmen systemische Rück- und Wechselwirkungen aus, die besondere Herausforderungen nicht nur an die Planung, die Organisation und die Führung, sondern an alle Organisationsmitglieder stellen.

Anbetracht dieses dynamischen und drängenden Kontextes werden von dem Konzept einer „lernenden Organisation“ bzw. „organisationalen Lernens,“ Möglichkeiten erwartet mit den damit einhergehenden Herausforderungen konstruktiv umzugehen. Denn die beschriebenen externen und/oder internen Herausforderungen können durch die Organisationen nicht (mehr) in herkömmlicher Weise begegnet werden (vgl. Dodgson 1993, S. 376). Um wirtschaftlich in dem beschriebenen Zusammenhängen zu überleben und sich weiterzuentwickeln ist eine Selbstevolution der Akteure und Lernprozesse in Unternehmen erforderlich, d.h. umfassende Entfaltung ihres emotionalen, körperlichen und geistigen Potenzials.

Neben einem „Verlernen“ (Hedberg 1981), also dem Überwinden von alten Routinen und Wissensstrukturen sind integrale Lernprozesse notwendig, um ganzheitliche Orientierungen und Entwicklungsprozesse in und von Organisationen zu gewinnen. Erst so vermögen es Organisationen der paradoxen Anforderung zu genügen, einen „stabilen Wandel“ zu organisieren und eine effektive Selbst- und Umwelтанpassung zu realisieren. Mit anderen Worten: Lernen ermöglicht, dass Organisationen ihre eigenen Strukturen so arrangieren können, dass sie einerseits die Identität der Organisation gewährleisten. Andererseits aber auch soviel Spiel- und Entwicklungsräume behalten, um die eigenen Selbstfestlegungen überraschbar bzw. variabel zu halten und auch wieder auflösen oder verändern zu können. Denn das Erleben und die Selektion von Diskontinuitäten, Unterbrechungen und Etablierung neuer Kontinuitäten bzw. Variationen ist eine Bedingung der Möglichkeit des Lernens (vgl. Kranz 2000, 124). Die Leitbilder eines „organisationalen Lernens“ bzw. einer „lernenden Organisation“ versprechen so zu einer Bewältigung des organisationalen Wandels beizutragen. Denn sie vermitteln dem Unternehmen Möglichkeiten zur Entwicklung bzw. Aktivierung notwendiger und Gestaltungs- und Anpassungspotenziale.

Für die Organisationsforschung stellt organisationales Lernen ein wachsendes und zunehmend bedeutsames Forschungsfeld dar. Mit seiner Offenheit und Ambiguität sowie dynamischen und positiven Konnotation und Qualität als Beobachterkategorie, erlaubt der Lernbegriff

Organisationsforschern scheinbar einen gemeinsamen Problembezug und Diskussionsbasis zu finden. Wie der Kulturbegriff, organisiert der Lernbegriff unterschiedliche Interpretations- bzw. Betrachtungsweisen und verschiedene Verwendungs- bzw. Erkenntnisinteressen in einer Debatte.. Von dem Konzept erhofft man sich Organisationen bzw. organisationale Lernprozesse und hierbei wirksame Einfluss- und Vermittlungsgrößen in deren Komplexität besser zu verstehen und zu erklären. Für Praxis und Forschung zeigt die Fülle der Literatur und Rezeption zum Thema einen großen Bedarf an Reflexion, um die sich real vollziehenden Veränderungen zu bewältigen bzw. theoretisch aufzuarbeiten (vgl. z. B. Reinhardt 1995, S. 314).

Das integrale Modell kann dazu einen wertvollen Beitrag leisten. Ein integrales Verständnis von Wissen und Lernen ist für die betriebswirtschaftliche Theorie und Wirtschaftspraxis relevant, weil damit;

1. die begrenzte Auffassung herkömmlicher Ansätze und deren Mangel an integralem Entwicklungs- und Transformationsverständnis überwunden und ein erweitertes und zugleich vertieftes Verständnis von Wissens- und Lernprozessen gewonnen werden kann,
2. eine integrale „Gesundheit“ in Organisationen auf horizontaler und vertikaler Weise als notwendig erkannt und lebensweltlich konkret entwickelt werden bzw. eine Transformationspraxis zu dessen Verwirklichung aufgezeigt wird,
3. Perspektiven für eine nachhaltige Integration von spezifischen Wissens- und Lernprozessen in Organisationen zugänglich werden,
4. spirituelle Dimensionen, die meist vernachlässigt oder nicht beachtet werden aber für Organisationen und ihre Mitglieder von grundlegender Bedeutung sind (vgl. Hawkins 1991) berücksichtigt werden können,
5. Möglichkeiten integraler Organisations- und Managementformen als eine spirituelle Praxis sich eröffnen (vgl. Butts 1999; Conger et al. 1994; Dehler/Welsh 1994; Bolman/Deal 1995).

Grundlegend kann eine integrale Ausrichtung von Lernprozessen in Organisationen und ihren Mitgliedern dazu dienen, deren aktuellen wie auch zukünftige Herausforderungen in den Lebenswelten von Organisationen zu bewältigen. Bevor im Weiteren das integrale Modell von Wilber auf Lernprozesse in Organisationen bezogen wird, gilt es zunächst zu klären, was unter Lernen im Allgemeinen und unter „organisationalem Lernen“ im Besonderen zu verstehen ist.

Grundverständnis des organisationalen Lernens

Allgemein führt Lernen über Erfahrungsprozesse zu einer überdauernden Verhaltensveränderung und neuen Fähigkeiten bzw. Erlebnis- und Handlungsmöglichkeiten im Verhältnis zur Umwelt (vgl. Angermeier/Bednorz/Schuster 1991, S. 27; Bower/Hilgard 1981, S. 32). Es hat also sowohl innere wie äußere Bezüge, die wiederum beide in umfassendere Kontexte eingebettet sind. Grundlegend kann Lernen als die Fähigkeit charakterisiert werden, bestehende Denk- und Handlungsmuster zu revidieren und sich dabei zielgerichtet Veränderungen anzupassen bzw. neue Orientierungen zu entwickeln. Dabei beschränkt sich der Lernprozess nie nur auf abgrenzbares „Wissen“ als Lerninhalt bzw. -ergebnis, sondern umfasst immer auch die gesamte (Lern-)Situation mit all ihren Vorkommnissen, Aktionen und Reaktionen, z. B. Ressourcen, Freiräume, Kommunikationsstrukturen, Anwendungsmöglichkeiten, Feedback zu Lernerfolgen (vgl. auch Bertels 1997, S. 58). In einem erweiterten Sinn kann Lernen sogar als eine Art und Weise zu „sein“ überhaupt verstanden werden (vgl. Vaill 1998).

Erkenntnisse über Ursachen und Prozesse sowie Wirkungen des Lernens wurden in unterschiedlichen Lerntheorien systematisiert. Damit wurde versucht ein je spezifisches Verständnis von Lernprozessen sowie Prognosen über Lernergebnisse und Lernfortschritte zu gewinnen. Entsprechend können verschiedene, z. B. behavioristische, kognitivistische sowie konstruktivistische Lerntheorien unterschieden werden, auf deren Einordnung und Gefahren eines Reduktionismus noch zurückzukommen sein wird.

Wenden wir uns hier nun dem spezifischen Lernen in und von Organisationen zu. Die wissenschaftliche Diskussion und Anwendungspraxis der „lernender Organisation“ und „organisationalen Lernens“ ist durch Heterogenität und Vielschichtigkeit sowie durch das Fehlen einer einheitlichen, allgemein akzeptierten Theorie bzw. Konzeption gekennzeichnet (vgl. Hennemann 1998, S. 9f.; Eberl 1996, Huber 1991, Wiegand 1996). Nachfolgende Definition integriert verschiedene Ansätze (vgl. u. a. Probst/Büchel 1998, v. Krogh/Ichijo/Nonaka 2000) und folgt dabei einem anwendungsorientierten Verständnis der Organisationstheorie, welches zur Lösung praktischer Probleme beizutragen versucht.

Organisationalem Lernen meint einen Prozess zur Erhöhung und Veränderung der organisationalen Wissensbasis, der wiederum die Problemlösungs- und Handlungskompetenz verbessert sowie Verhaltensweisen von und für Mitglieder innerhalb der Organisation erweitert.

Diese praxisorientierte Definition beinhaltet einzelne Kriterien, die im Folgenden kurz erläutert werden. Eine organisationale Wissensbasis bezeichnet die in einer Organisation verfügbaren Wissens Elemente (z.B. Fakten, Regeln, Rezepte, Routinen, Normen, Standards etc.) und ihrer Beziehungen. Wie eine Art „organisationales Gedächtnis“ (vgl. Walsh/Ungson 1991) bestimmen diese auch unbewusst das Denken, Entscheiden und Handeln von Organisationen und ihrer Mitglieder mit. Für eine bewusste Bearbeitung müssen die Inhalte dieser Wissensbasis von den Organisationsmitgliedern allerdings verstanden, bearbeitet und gedeutet werden sowie als anerkannt, verknüpfbar und nützlich gelten. Organisationales Lernen verändert und restrukturiert nun diese gemeinsamen Orientierungsmuster oder schafft neues Wissen. Kompetenzen zur Lösung von Problemen und zum Handeln umfassen Qualifikationen zur Erfüllung bestimmter Ziele oder Aufgaben. Dazu gehören neben fachlichen Kenntnissen auch Gestaltungs- und Umsetzungsfähigkeiten wie emotionale und soziale Kompetenzen. Über organisationale Lernprozesse können diese Kompetenzen gewonnen oder weiterentwickelt und so verbessert werden. Schließlich erweitert sich durch das organisationale Lernen auch das Repertoire der Möglichkeiten der Organisation (vgl. Wiegand 1996, S. 15). Damit können sich Organisationen und ihre Mitglieder nach Innen und nach Außen flexibler ausrichten und agieren.

Aus ökonomischer Sichtweise ist das Ziel des Lernens von Organisationen zum Leistungsprozess des Unternehmens beizutragen (vgl. Dodgson 1993, S. 378). Damit soll die Überlebens- und Wandlungsfähigkeit in einem von Wettbewerb bestimmten Marktkontext gesichert und gefördert werden. Organisationales Lernen zielt dabei im Besonderen auf eine Strategieentwicklung, Strukturgestaltung und Weiterentwicklung von Markt-, Kunden- und Umweltbeziehungen (vgl. Sattelberger 1991, S. 13), um das Handlungs- und Innovationsvermögen und damit Wettbewerbsvorteile zu gewährleisten. Das Lernen in und von Organisationen dient dabei auch einem kritischen Hinterfragen bereits vorhandener Regeln, Praktiken, Kompetenzen und relevanter Organisationsprozesse (vgl. Hennemann 1998, S. 163ff.). Auch unterstützt es den Aufbau von zukünftigen Kernkompetenzen bzw. Aktionsspielräumen und die Bereitstellung alternativer Lösungsansätze. Schließlich zielt es auf

die Entwicklung grundlegender Lernpotenziale und -fähigkeiten. Diese dienen gerade in Zeiten einer sich radikal wandelnden internen und äußeren Umwelt der Organisationen auch als Vorsorge gegen Unsicherheiten der Zukunft. Dass über diese ökonomischen Bestimmungen hinaus, auch erweiterte Möglichkeiten einer individuellen, sozialen und kulturellen sowie systemischen Transformationspraxis gewonnen werden können, soll die nun folgende Darstellung integraler Dimensionen des Lernens in und von Organisationen zeigen. Zunächst wird dazu eine ganzheitliche Wirklichkeitssicht des Lernens und danach das integrale Modell vorgestellt und für das Lernen im Organisationszusammenhang fruchtbar zu machen versucht.

Holons und Holarchien: Die ganzheitliche Wirklichkeit des Wissens und Lernens

Grundlegend wird mit dem integralen Modell von Ken Wilber wird eine multidimensionale Integration angestrebt, welche die Wirklichkeit als ein Zusammenhang von Teilen und eines Ganzen versteht (Holon). Jedes Holon, das simultan eine innere und eine äußere Dimension hat, besteht also zugleich aus Ganzheiten und Teilheiten die in einem offenen Kontext miteinander verbunden sind. „Es gibt kein Ganzes, das nicht auch zugleich Teil von einem anderen Ganzen wäre, und dies setzt sich unendlich fort.“ (Wilber 2000, S. 41). Wilber (2001, 63ff) beschreibt vier Grundvermögen von Holons: Selbsterhaltung, -anpassung, -transzendenz und -auflösung. Zudem emergieren Holons also lassen wie aus ihrer Vernetzung neue Eigenschaften und Konfigurationsmuster i. S. zunehmender Ganzheit/Teilheit entstehen (vgl. Wilber 2001, 71ff). Dabei transzendiert und inkorporiert jedes emergierende Holon seine(n) Vorläufer (vgl. Wilber 2001, 77ff). „Alle Grundstrukturen und Grundfunktionen werden bewahrt und in eine größere Identität aufgenommen“ (Wilber 2001, 78). Das Niedrigere setzt zudem die Möglichkeit des Höheren, das Höhere setzt die Wahrscheinlichkeit des Niedrigeren (vgl. Wilber 2001, S. 80f).

Bei all dem bestimmt die Anzahl der Ebenen die Tiefe der Hierarchie, wobei jede weitere Evolutionsstufe zu einer Vertiefung führt. Dabei unterscheidet Wilber zwischen einer horizontalen Translation der Oberflächenstruktur und einer vertikalen Transformation der Tiefenstruktur (vgl. Wilber 2001, S. 86). Während Hierarchien durch eine wachsende holistische Kapazität verstanden werden und Heterarchien als nicht-hierarchische Interaktion der zu integrierenden Elemente aufgefasst werden (vgl. Wilber 2000, S. 31), implizieren Holarchien, eine Balance des Hierarchischen (qualitative Ebenen) und des Heterarchischen (wechselseitig verbundenen Dimensionen). Dass das Wirkliche zugleich ein Ganzes und Teil (anderer Ganzheiten) ist, kontextualisiert auch die Wirklichkeit – und damit das organisationale Wissen bzw. Lernen und die lernende Organisation – in einem offenen (ko-evolutionären) Zusammenhang (Holarchie). Holarchien ko-evolvieren in Feldern von Feldern von Feldern (vgl. Wilber 2001, S. 91f), wobei Mikro und Makro auf allen Ebenen in Beziehung und Austausch miteinander stehen (vgl. Wilber 2001 S. 94).

Grundlegend nimmt die schöpferisch emergierende Evolution die Richtung zunehmender Differenzierung, Vielgestaltigkeit, Komplexität und systemischer Organisation ein. Das Zusammenwirken von Differenzierung (neue Teil- und Vielheiten) sowie Integration (neue Ganz- und Einheit), welches das Muster von Holons ausmacht *ist* dabei seine integrative Kohärenz (vgl. Wilber 2001, S. 97) die zugleich durch eine zunehmende Strukturierung, relative Autonomie bestimmt wird (vgl. Wilber 2001, 100f). Das gemeinsame Muster aller Evolution und Höherentwicklung ist dabei eine „Holarchisierung“ (Wilber 2000, S. 52), bei dem

Teilcharakteristika in einem umfassenderen Sinn einer kohärenten Einheit zusammengeführt und verknüpft werden.

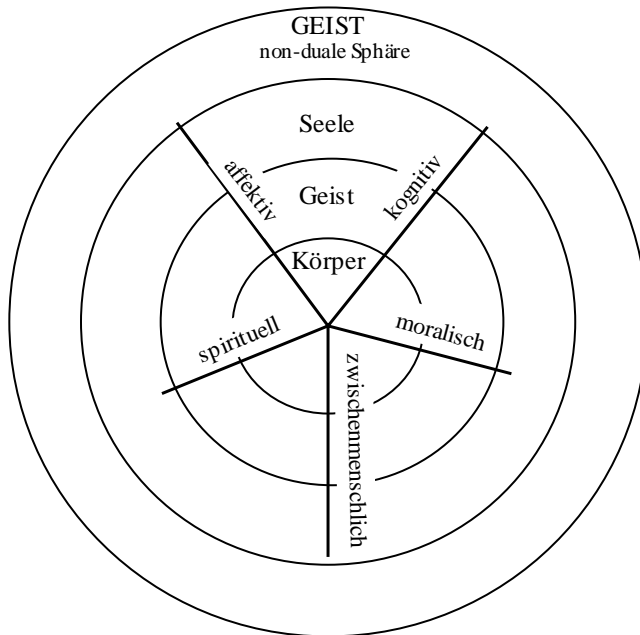


Abb. 1: Die Holarchie der Entwicklung (vgl. Wilber 2001a, S. 59).

Folgende Abbildung zeigt ein entwicklungsorientiertes Modell der Holarchie bei dem die Ebenen als Bewusstseinsstufen als Körper, Geist, Seele und GEIST (als non-duale Seinsweise) – die sich alle aufsteigend integrieren – von verschiedenen Entwicklungslinien oder -strömungen, z. B. emotional, kognitiv, moralisch, zwischenmenschlich, spirituell durchzogen werden.

Bei Menschen können verschiedene Strömungen unterschiedlich ausgebildet und entwickelt sein. So können sich Mitarbeiter und Führungskräfte in Organisationen in ihrem Alltagsleben gleichzeitig auf verschiedenen Ebenen und Entwicklungsniveaus bewegen (vgl. Torbert 1994; Kupers 2004). Auf die Bedeutung dieser Ebenen und Linien der Entwicklung für das Lernen in und von Organisationen wird noch zurückzukommen sein.

Grundstruktur des 4-Q-Modells und Lernsphären

Die Bedeutung einer integralen Sicht von Lernen in und von Organisationen kann mit Hilfe des 4-Quadranten Modells von Wilber (1997, 2001) erschlossen werden. Aufbauend auf dem zuvor beschriebenen holonischen Wirklichkeitsverständnis, schlägt Wilber als wesentliche Differenzierungen vor zwischen innerlichen und äußerlichen sowie individuellen und kollektiven Quadranten zu unterscheiden. Die sich daraus ergebenden vier Quadranten sind die vier Dimensionen jedes Holons. Diese stellen zugleich je eigene „Welten“ (Binnen-, Handlungs-, Mit- sowie Sach-/Umwelt) mit je spezifischen Dimensionen dar. Folgende Abbildung zeigt die Grundstruktur des Modells mit einigen beispielhaften Bestimmungen hier angewandt für die Organisation.

Die oberen beiden Quadranten beinhalten die individuellen Sphären des Einzelnen. Während der obere linke (Bewusstseins-) Quadrant (I) sich auf die Binnenwelt des intentionalen, denkenden, fühlenden und wollenden Subjektes („Ich“) bzw. Qualitäten des Individuellen bezieht, umfasst der obere rechte (Verhaltens-) Quadrant (II) die Handlungs- und Wirkwelt des Individuellen („Mein, Es“). Diese ist neben äußere materiellen-biologischen Manifestationen des Verhaltens auch durch handlungspraktische Dimensionen des Wissens, Kompetenzen und

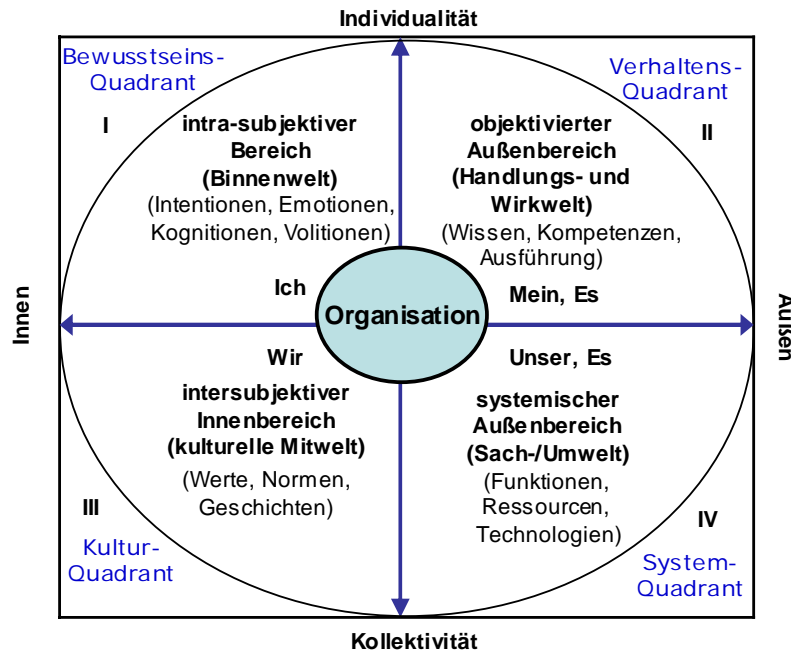


Abb. 2: Grundstruktur und beispielhafte Bestimmungen des Vier-Quadranten-Modells für Organisationen.

Ausführungsweisen bestimmbar.¹ Diesen oberen Bereichen des Individuums bzw. des Individuellen stehen mit den beiden unteren Quadranten kollektive Sphären gegenüber. Der untere linke (Kultur-) Quadrant (III) verweist auf die gemeinschaftliche Sphäre („Wir“), also auf eine innere, sozio-kulturelle „Mitwelt.“ Dieser wird durch den unteren rechten (System-) Quadrant (IV) funktionaler Zusammenhänge in der äusseren Sach- bzw. Umwelt ergänzt („Unser, Es“). Als Spalten betrachtet, repräsentieren die beiden rechten Quadranten die Felder objektiven bzw. objektivierenden Außenaspekts: das obere i. S. der Einzelphänomene, das untere i.

S. vernetzter Systemphänomene. Die beiden linken Quadranten stehen dagegen für die Felder der Innerlichkeit: Das obere verweist auf die „individuelle Innerlichkeit,“ während das untere ein „kollektives Innen“ repräsentiert.

Diese analytischen Differenzierungen und dualistische Konzeption ist selbstverständlich nur ein verständnisförderndes Konstrukt, das nicht beansprucht die „Wirklichkeit“ wiederzugeben. Wie eine Landkarte ist dieser integrale Bezugsrahmen für eine Orientierung und Klärung der einzelnen Elemente und Dimensionen des Lernens sowie ihres Verhältnisses zueinander förderlich. „In realitas“ ist der Bereich des Subjektiven und deren Innenwelt unaufhebbare mit dem „Außen,“ der Handlungs- und Wirkwelt verbunden, wie auch die Außendimensionen des Individuellen immer auf dessen „Innen“ zurückverweisen. Auch gibt es kein gemeinschaftliches Kollektiv ohne einen funktional-strukturellen Systemzusammenhang wie umgekehrt. Zudem bedingen und beeinflussen sich die individuellen und sozialen kollektiven Gesamtbereiche wechselseitig.

Angewandt auf das Thema des Lernens und Bezug zu den einzelnen Quadranten können entsprechend spezifische *Lernsphären* unterschieden werden. Quadrant I bezieht sich auf das subjektive Lernen, während der Quadrant II ein „objektives“ Lernen im Handlungsbereich impliziert. Auf der kollektiven Ebene verweist der Quadrant III auf ein zwischenmenschliches

¹ Die Zuordnung des Wissens in den oberen rechten Quadranten ist hier eine bewusste handlungsspezifische Schwerpunktsetzung, die für den Organisationskontext zweckhaft erscheint. Selbstverständlich ist das Wissen immer auch eine innere mentale Repräsentation (Quadrant I), ein soziales Vermögen (Quadrant III) sowie ein systemische Ressource (Quadrant IV) (vgl. auch Romhardt 2002). Ähnliches gilt für die Kompetenzen, die es auch in den anderen Sphären gibt. Hier sind damit die im Handeln und Verhalten sichtbaren Äußerungen von Individuen gemeint.

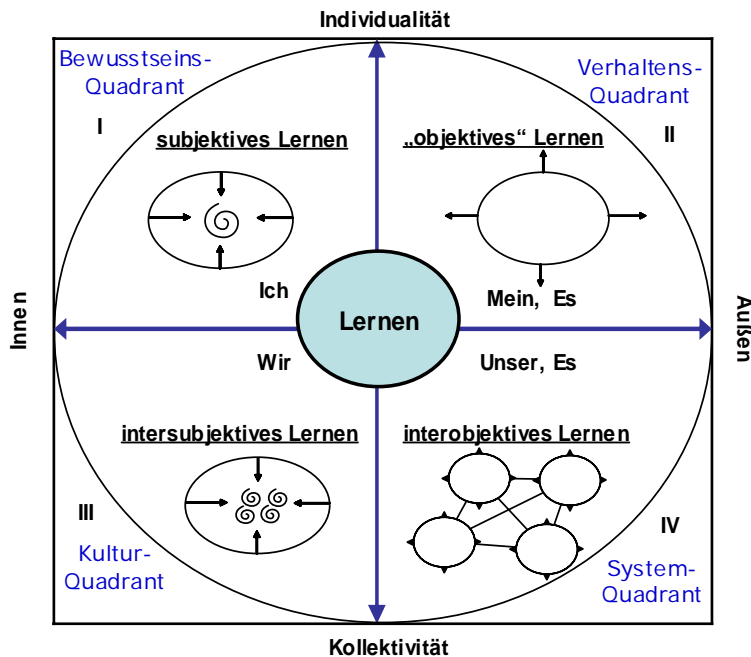


Abb. 3: Die Lernsphären im integralen Quadrantenmodell.

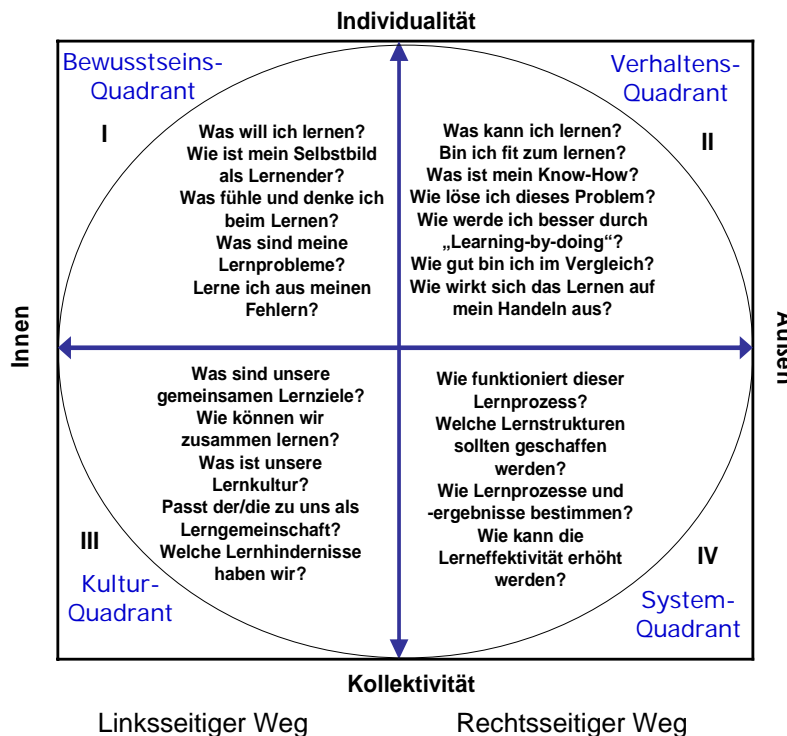


Abb. 4: Typische Fragen innerhalb des Vier-Sphärenmodells angewandt auf das Lernen in und von Organisationen.

Lernen oder eine gemeinschaftliche Lernkultur, während der Quadrant IV sich auf ein „inter-objektives“ Lernen bezieht, welches Funktionen im äußeren Systemzusammenhang umfasst.

Wie bereits erwähnt, können den vier Bereichen verschiedenen Personalpronomen zugeordnet werden:

- Die individuell-innerliche Sphäre (Quadrant I) korrespondiert mit dem lernenden „Ich“
- Die individuell-äußere Sphäre (Quadrant II) entspricht dem Lernqualitäten eines „Es“ (engl. It) und „Mein.“
- Die sozial-innerliche Sphäre (Quadrant III) meint das lernende „Wir.“
- Die kollektiv-äusserliche Sphäre (Quadrant IV) steht für Lerndimensionen eines systemischen „ES“ (engl. „Its“) und „Unser.“

Entsprechend gibt es eine jeweilige „Ich-Sprache“ und eine „Wir-Sprache,“ die methodischen nach einem „Verstehen“ bzw. Interpretieren fragt (was bedeutet es für mich/für uns?) sowie eine „Es- oder Objekt-Sprache,“ die nach einem Erklären und Kausalitäten fragt

(was tut es, wie funktioniert es?) (vgl. Wilber 2001, S. 187). Gemäß diesen verschiedenen Sprachen stellen sich für jeden Bereich typische Fragen, hier beispielhaft angewandt auf das Lernen in und von Organisationen:

Methodisch betrachtet, geht der linksseitige Weg mit seiner Orientierung auf der individuellen Seite eher dialogisch-interpretativ, hermeneutisch und bewusstseinsforschend vor. Demgegenüber folgt die rechtsseitige Ausrichtung eher einem monologisch-erklärenden, empirischen, positivistischen und formorientierten Ansatz.

Entwicklungsebenen und -linien des Lernens

Mit einem holonischen Verständnis eines integralen Lernens können zudem die zuvor erwähnten verschiedene Entwicklungsebenen und -linien berücksichtigt werden. In allen Lernbereichen gibt es demnach verschiedene Niveaus von *Bewusstheitsebenen* z.B. materielle, körperliche, seelische, geistige Stufen des Lernens. Auch sind verschiedene *Entwicklungslinien* des Lernens zu unterscheiden. Diese zeigen verschiedene Medien oder Bereiche der Entwicklung des Lernens, z.B. moralische, kognitive, emotionale oder ästhetische Dimensionen sowohl des Einzelnen wie des Kollektivs. Grundlegend kann analog zu den verschiedenen individuellen Entwicklungslinien auch eine Binnendifferenzierung von organisationsspezifischen Bewusstheitsstufen und Entwicklungslinien des Lernens angenommen werden. Genauso wie individuelle Entwicklungslinien können sich auch organisationalen Linien der Entwicklung im Innen und Außen sich gegenseitig verstärken oder blockieren. Auch hier gibt es also unterschiedliche Entwicklungsniveaus und -geschwindigkeiten der verschiedenen Bereiche. Mit den unterschiedlichen Bewusstheitsebenen und Entwicklungslinien ist ein „Lernholon“ auf eine agentische, also handlungsorientierte Identität des Einzelnen und eine kommunale Identität des Kollektivs wie auch auf eine subjektive Identität und eine objektive Identität ausgerichtet.

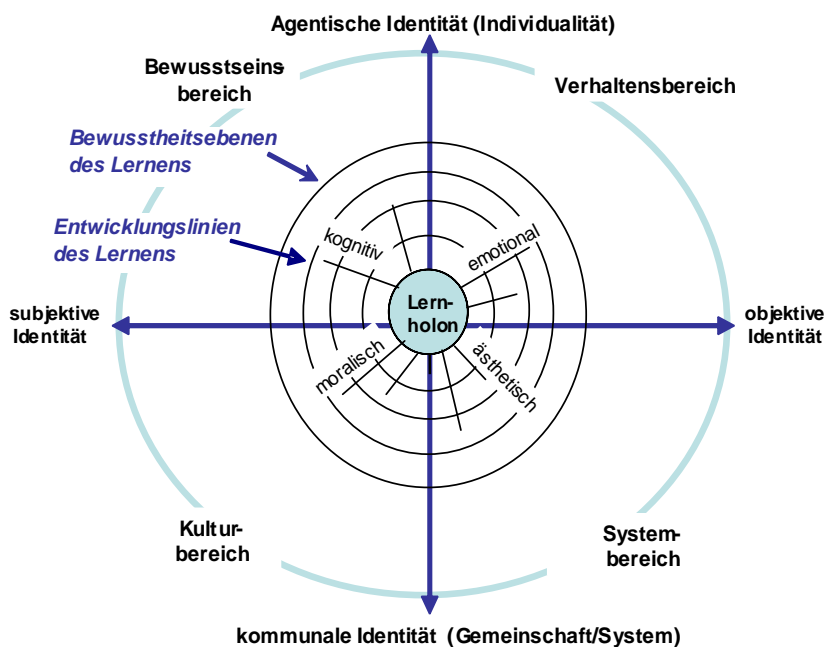


Abb.5: Bewusstheitsebenen und Entwicklungslinien des Lernens.

Folgende Abbildung zeigt diese Ebenen und Linien eines solchen „Lernholons“ im graphischen Zusammenhang.

Da sich diese Stufen der Bewusstheit und die Linien der Entwicklung in Organisationen je nach Primat und Ausrichtung mit-, gegen- aber auch unabhängig voneinander sowie mit je eigenem Tempo und Dynamik entfalten (vgl. Wilber 2001, S. 58), ist die Gesamtentwicklung des Lernens und der Organisation oft unausgeglichen. Mit der Differenzierung von

Bewusstseisstufen und Entwicklungslinien werden zudem einseitige Orientierungen herkömmlicher Lernansätze erkennbar und überwindbar.

Reduktionismen beim herkömmlichen Lernverständnis

Wie bereits erwähnt, beeinflussen und durchdringen sich die verschiedenen Bereiche des Lernens in ihrer realen Konkretion wechsel- und auch gegenseitig. Zwischen allen Quadranten bzw. Lernsphären gibt es damit vielfältige Verflechtungen. Eine isolierte Betrachtung einzelner Bereiche bleibt unzureichend da die vier Bereiche immer in einem ganzheitlichen Zusammenhang unter Beachtung ihrer Interdependenzen zu sehen sind. Dies macht auch eine kritische Betrachtung herkömmlicher lerntheoretischer Ansätze deutlich, welche verschiedene Arten von Reduktionismen zeigen, die sich einseitig nur auf bestimmte Quadranten, Ebenen oder Linien fokussieren.

Während kognitivistische Ansätze Lernen als internen Informationsverarbeitungs- und Repräsentationsprozess von Erfahrungen des Einzelnen (Quadrant I) verorten, der zu einer Veränderung von Kognitionen (z.B. Präferenzen, Annahmen, Urteile) führt, sehen behavioristische Ansätze Lernen im Zusammenhang eines bloß äußeren Reiz-Reaktionsmechanismus der über Konditionieren das Verhalten beeinflusst werden kann (Quadrant II). Beim Konstruktivismus gibt es verschiedene Spielarten die sich jeweils auf verschiedene Sphären beziehen. Nach dem radikalen Konstruktivismus bilden lernende Subjekte die Wirklichkeit nicht einfach ab, sondern erzeugen sie selbst. Das Lernen ist demnach informationell geschlossen, d.h. Information werden nicht von Außen (Umwelt) aufgenommen, sondern selbst vom Subjekt (Quadrant I) auf der Grundlage seiner neuronalen Ausstattung (Quadrant II) erstellt. Lernen wird so zu einem aktiv-konstruktiven, selbstgesteuerten Prozess. Demgegenüber gehen Sozialkonstruktivisten von der Annahme aus, dass Lernen sich als (Interpretations-)Produkt einer Gemeinschaft (Quadrant III) ergibt, deren Mitglieder bestimmte Werte, Denktraditionen bzw. Interpretationspraktiken oder Arbeitsweisen miteinander teilen. Demnach bringen soziale Konstruktionen (z. B. Vorstellungen, Vorurteile, Urteile, Meinungen aller Art) wirklichkeitsschaffende Erkenntnisse und das Lernen hervor, d.h. Wirklichkeit wird hergestellt, indem auf eine bestimmte Art und Weise über sie gesprochen wird und dabei vielfältige Beziehungen koordiniert werden. Nach der neueren Systemtheorie ist Lernen als eine funktionale Systemleistung zu beobachten, die über eine wirklichkeitsschaffende leitdifferenzfolgende Unterscheidungs- und Kommunikationspraxis von sozialen Systemen stattfindet (Quadrant IV).

Mit den erwähnten Ausrichtungen wird die Gefahr verschiedener Reduktionismen deutlich. Ein *Kognitionsreduktionismus* ignoriert oder unterschätzt den äusseren Handlungsbereich (II) ebenso wie die wichtigen sozialen (III) und systemischen (IV) Einbettungen und Vollzüge des Lernens. Demgegenüber blendet ein behavioristischer *Verhaltensreduktionismus* die Innendimensionen des Einzelnen (I) und des Kollektivs (III) aus. Damit sind die wichtigen Fragen nach der Rolle des Bewusstseins, der Intentionalität sowie der Bedeutung und der Werte ausgeschlossen (vgl. Wilber 2001, S. 170, 178). Auch eine einseitige Ausrichtung auf neuronale Prozesse als der materiellen Basis des Lernholons (*materialistischer Reduktionismus*) isoliert das Lernen und dekontextualisiert es z. B. von der sozialen Lernkultur (III). Werden andererseits alle Holons des Inneren (I + III) auf die äußere untere Seite reduziert (*Funktionsreduktionismus*) wie bei der Systemtheorie oder in Technologieansätzen des Lernens, kommt es zu einer monologischen Vereinseitigung. Diese lassen mit ihrem reinen Beobachtungsstandpunkt und

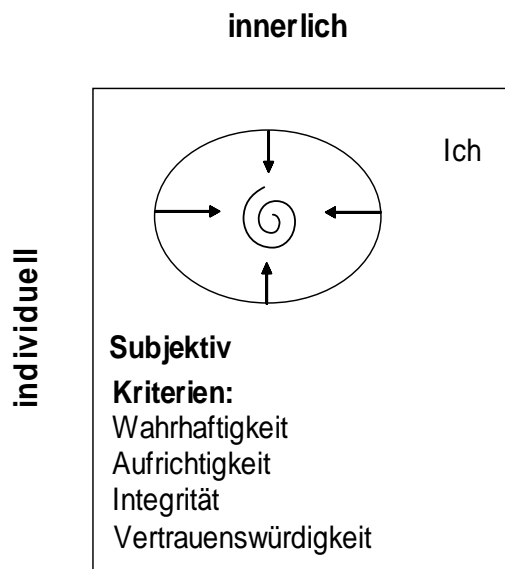
objektivierenden Beschreibung des Lernens als Funktion keinen Platz mehr für das Subjekt (I) und die Gemeinschaft (III) mit deren spezifischen Innenwelten. (vgl. Wilber 2001, S. 174).

Mit dem integralen Ansatz kann der einseitige Fokus der meisten Ansätze des organisationalen Lernens auf kognitiv-rationale oder funktional-systemische Vorgänge überwunden werden. Denn aus integraler Sicht ist Lernen immer auch ein psychodynamischer und emotionaler Erfahrungsprozess (vgl. Scherer/Tran 2001, Kupers/Weilber 2005). Daher müssen innere Dimensionen (Quadrant I) mit in ihrem Einfluss auf das Handeln und Verhalten (Quadrant II) immer im Zusammenhang mit den kollektiven Bereich (Quadranten III + IV) betrachtet werden. Beispielsweise tragen Emotionen nicht nur jede sprachliche Kommunikation und Interaktion, sondern sind auch Bedingung für jede zwischenmenschliche Kooperation (vgl. Maturana 1994, S. 30f.; Ciompi 1997, S. 250, 310f.). Denn ohne eine durch "absichtliches oder intuitives emotionales Einstimmen" hergestellte gemeinsame Basis bleibt eine kognitive Mitteilung "praktisch wirkungslos" (Ciompi 1997, S. 311). Zudem spielen Emotionen auch für das Lernen eine wichtige, energetisierende (z. B. Interesse, freudige Antizipation, Stolz auf Lernleistungen) oder lähmende (z. B. Angst, Stress, Ärger) Rolle. Auch hängt die Wirksamkeit des Lernens von der emotionalen Dynamik, die sich in Interaktionsprozessen entfaltet sowie von der Entwicklung und Praxis emotionaler Kompetenzen (vgl. Salovey/Mayer 1990; Goleman 1997, 1998) ab.

Im Weiteren werden die einzelnen Sphären besprochen und anschließend im Zusammenhang betrachtet. Zunächst werden die beiden Innen- und dann die beiden Außendimensionen kurz beschrieben. Wobei als Grundmuster das Innen als Bewusstsein und Tiefe, das Außen der Dinge als Form und Oberfläche bestimmt werden kann (vgl. Wilber 2001, S. 148).

Die einzelnen Quadranten bzw. Sphären des Lernens

Sphäre I : Inneres Lernen des Einzelnen (individuell-innerlich)



Inhalt und Zugang

In dieser Sphäre wird Lernen als Erfahrung eines intentionalen Subjekts („Ich“) verstanden. Diese Sphäre eines inneren Lernens umfasst sowohl Körperempfindungen, Gefühle wie auch Gedanken des Einzelnen als subjektiver Erfahrungsbereich. Inhaltlich kommen hier also die persönlichen (Lern-)Bereitschaften und Einstellungen und grundlegenden Werthaltungen sowie Lebenserfahrungen zusammen. Ein Zugang zu diesen Bereich kann durch bewusstes Selbsterleben und Selbstbetrachtung (Introspektion) gewonnen werden. Die hier notwendige Selbstuntersuchung kann durch Erkenntnisse der Phänomenologie, Methoden der Psychologie und Praktiken der Kontemplation bzw. Meditation unterstützt werden. Die zu

Abb. 6: Kriterien der Sphäre des Inneren Lernens (individuell-innerlich).

diesem Bereich ko-respondierenden spezifischen Gültigkeitskriterien zur Überprüfung von Aussagen sind: Wahrhaftigkeit, Aufrichtigkeit, Integrität, Vertrauenswürdigkeit.

Lernen in und durch das Handeln („learning by doing“) stellt einen zentralen Lernprozess des Menschen dar. Analog zu der von Romhardt (2002, S. 59) beschriebenen Sphäre des „inneren Wissens“ macht dieser Bereich eines „inneren Lernens“ deutlich, dass wir uns als Menschen tief leiblich und emotional wahrnehmen und kognitiv verstehen müssen, um in wahrhaftiger Art und Weise nach Außen wirken zu können. Zur Praxis eines aufrichtigen und integeren wie vertrauenswürdigen Seins müssen Innen und Außen sinnvoll korrespondieren. Mit anderen Worten: Ohne ein reifes inneres Lernen kann kein wirkungsvoller äußerer Lern- und Gestaltungsprozess in Organisationen gewonnen werden. Damit stellt dieser Bereich eine wesentliche Grundvoraussetzung für das Lernen in und von Organisationen dar, wobei dabei auch Gefahren und Probleme einer einseitig individuums-zentrierten Ausrichtung zu beachten sind.

Beispiele von Gefahren und Problemen in diesem Bereich:

- Unterdrückung körperlicher Empfindungen (z. B. Stressbelastungen, Schmerz) und Verdrängung von Gefühlen (z. B. Angst, Aggressivität).
- solipsistische Selektivität kognitiver Inhalte und Prozesse (z. B. bestimmte Denkmuster, Rationalisierung von Motivation).
- Schwierigkeiten die innere Wahrhaftigkeit, Aufrichtigkeit und Integrität im (ökonomisch-lebensweltlichen) Außen und Kollektiv zu leben, was u.a. zu emotionalen und kognitiven Dissonanzen führen kann (vgl. Küpers 2006).
- Egozentrische Ausrichtung des Lernens verkennt gemeinschaftliche und systemische sowie „weltzentrische“ Dimensionen und Perspektiven.

Sphäre II: Objektiviertes Lernen des Einzelnen (individuell-äußerlich)

Inhalt und Zugang

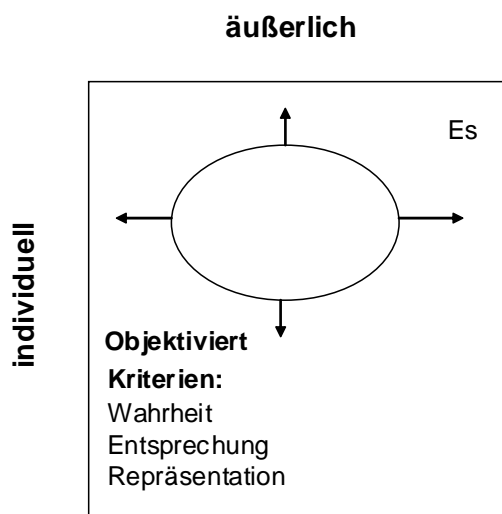


Abb. 7: Kriterien der Sphäre des objektivierten Außenlernens.

Dieser Bereich umfasst materielle, objektivierbare Vergegenständlichungen (vgl. Wenger 1998, S. 52) und organisch-neurologische, also körperliche Grundlagen sowie äußere Standards für das Lernen des Einzelnen. Es beinhaltet die objektivierten Äußerungen des Einzelnen in Form von sich im Handeln manifestierenden und im Verhalten wirksam werdenden oder in ihren Folgen sichtbaren Kompetenzen und Motivations- und Entscheidungspraktiken. Ein Zugang zu diesem Bereich wird über erfahrungswissenschaftliche Methoden des Empirismus insbesondere der Verhaltenswissenschaften sowie Verfahren und Erkenntnisse der Neurowissenschaften gewonnen. Der Einzelne entwickelt in Auseinandersetzung mit den äußeren Bezügen Konstrukte, die Voraussetzung zum Urteilen in

Differenzierungen z. B. richtig/falsch, gut/schlecht oder wahr/unwahr sind. Damit können äußere Lernzustände und –prozesse beschrieben sowie deren Nützlichkeit bzw. Effektivität bewertet werden. Die Überprüfung äußere Zustände können dabei nach Kriterien bzw. Ansprüchen auf „Wahrheit,“ Entsprechung und Repräsentation erfolgen.

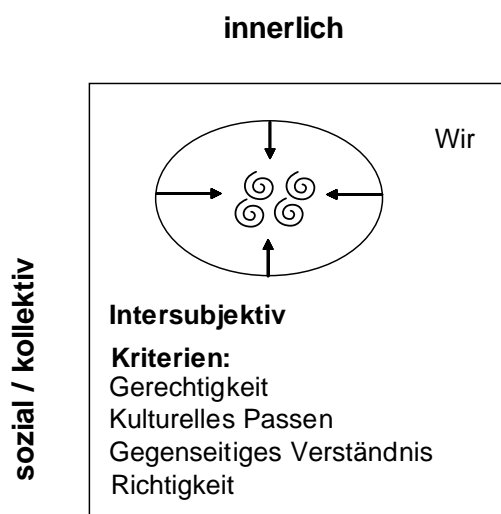
In dieser Sphäre geht es in Hinblick auf das Lernen insbesondere um eine Entwicklung und Verständigung über „objektiv“ im Verhalten sich äussernden Wissen, Vermögen und Kompetenzen. Darin wird das Lernen äußerlich praktisch und wirksam und vermittelt den ökonomisch relevanten Bezug zur Performanz und Leistungsprozessen. Zu der Aus- und Weiterbildung, Pflege und Entwicklung von verschiedenen Kenntnissen und Fähigkeiten, kommt auch der Aufbau einer methodischen Lernfähigkeit i. S. eines „lernenden Lernen,“ auf das noch im Rahmen integraler Lernformen zurückzukommen sein wird.

Die Problematik dieses Bereichs liegt beispielhaft darin:

- dass der äußerer Zustand im Organisationskontext nur nach ökonomischen Messgrößen, wie Nützlichkeit, Produktivität, Leistungseffizienz etc. bewertet wird.
- das Lernen der Agenten in Organisationen nur ökonomisch bestimmten Entsprechungslogiken folgen kann.
- dass die Repräsentation von Wissen und Lernen Kategorien benötigt, die von dem inneren leiblich-emotionalen Lernprozessen entfremden können.
- Einzelhandlungen ohne Verbindung zur Gemeinschaft und Kultur bleiben oft isoliert und nur begrenzt effektiv.
- Aktionismus ohne systemische Einbettung, führt zu fehlenden „Anschlüssen.“

Sphäre III: Gemeinschaftliches Lernen / Lernkultur (kollektiv -innerlich)

Als Bereich des Zwischenmenschlichen und der kulturellen Rahmenbedingungen umfasst diese Sphäre die vorherrschenden sowie identitätsbestimmenden Erzählungen, Konventionen, und Regeln für Gruppen und Gemeinschaften. Die tradierten, wandelbaren, zeitspezifischen,



auch über Symbole und Artefakte erfahrbaren Wertvorstellungen, Normen und Überzeugungen prägen das Erleben, Denken und Verhalten von Mitarbeitern. Gemeinsame Wahrnehmungen, Bedeutungen, semantische Standorte, kulturelle Praktiken als intersubjektive Muster im Bewusstsein beeinflussen maßgeblich die Lernkultur einer Organisation. Lernen wird dabei zu einer sozialen Leistung in einem gemeinsam geteilten Kontext. Zugang zu diesem Kulturbereich kann über eine verstehensorientierte Einfühlung von Innen und hermeneutischen Rekonstruktion des gemeinsam geteilten Kulturraums gewonnen werden.

Auf der Basis eines gegenseitigen Verständnisses darüber, was als „richtig“ und „gerecht“ gilt, organisieren die Mitglieder einer Kultur ihr Zusammenleben. Angepasstes

Abb. 8: Kriterien innerhalb der Sphäre der Lernkultur (sozial-innerlich).

Verhalten wird dabei oft belohnt, während Abweichungen ggf. sanktioniert werden. Die leitenden Überprüfungskriterien dieses Bereichs sind dabei Gerechtigkeit, kulturelles Passen, Gegenseitiges Verständnis sowie Richtigkeit.

Eine gemeinsame (Lern-)Kultur ist eine grundlegende Voraussetzung für die Entwicklung einer integralen Lernpraxis in Organisationen. Ist sie nur eingeschränkt vorhanden oder von lernbehindernd gestaltet, kann sich ein integrales Lernen nur sehr begrenzt entwickeln. Nur auf dieser kollektiven (Lern-)Basis können ein organisationsweites Lernen und damit die Entwicklungsfähigkeit einer Organisation entstehen. Diese Sphäre ist auch der Entstehungs- und Gestaltungsort für lebendige *Lerngemeinschaften*. Diese Gemeinschaften des Lernens sind als Formen integraler Lernpraxis in besonderer Weise geeignet innovative und integrale Wissens- und Lernprozesse in Organisationen zu fördern (vgl. Brown/Duguid 1991; Küpers 2003; Wenger 1998, Wenger/Snyder 2000; Romhardt 2002). Denn als Keimzellen für die Entwicklung und Verlebendigung einer integralen Lernpraxis werden in ihr die individuellen, kollektiven sowie "harten" und "weichen" Faktoren in einer ganzheitlichen Weise berücksichtigt. Damit stellen Lerngemeinschaften wichtige Medien eines kollektiven und integralen Lernens dar und tragen der Komplexität und Dynamik des lernökologischen Zusammenhangs in besonderer Weise Rechnung. Dabei können sich praktische Lerngemeinschaften i. S. eines „Aufeinanderzulernens“ (Wiegand 1996, S. 409) am besten in überschaubare, kleine Gruppen realisieren. Die Entstehung von miteinander geteiltem Gruppenwissen kann jedoch auch zur wissensbezogenen oder abteilungsegoistischen Abgrenzung gegenüber anderen Gruppen oder der Gesamtorganisation führen, was gruppenübergreifende Wissensweitergabe und organisationsweite Lernprozesse erschwert.

Die Problematik dieses Bereichs liegt darin:

- „Kultur“ als „weicher“ und zugleich tief verwurzelten Bereich und fragliche instrumentalisierbare Gestaltungsvariable für ein sozio-technokratisches Management ist nur begrenzt steuer- bzw. wandelbar, bzw. erfordert eine hohen Planungs-, Überzeugungs-, Kommunikations- und Kontrollaufwand.
- kulturelle Werte sind nicht als etwas beliebig Verfügbares und lassen sich nur begrenzt und allenfalls mittelfristig verändern.
- Gerechtigkeit, gegenseitiges Verständnis und Richtigkeit sind anspruchsvolle Kriterien die intersubjektiv immer neu zu verhandeln und zu bestimmen sind.
- Kulturelles Passen kann nicht ohne systemische Passungen gewonnen werden.
- Gruppendynamik und Group-think kann lernbehindernd sein.

Sphäre IV: Lernen im System (kollektiv-äußerlich)

Dieser kollektiv äußerliche Bereich enthält interobjektiven Strukturen, Funktionen und Prozesse des Kollektivs bzw. Systems. Der Zugang erfolgt methodisch-konzeptionell über eine Beobachtungsperspektive, mit der das Verhalten, Funktionen, Leistungen und Wirkungen sozialer Entitäten und deren (Lern-)Relationen erfasst werden. In diesem Systembereich geht es entsprechend um strukturelle Passung von Kommunikations- und Organisationsstrukturen und -prozesse sowie eine Sicherung der Funktionalität von Gruppen oder ganzen Organisationen.

Der Bezug zum Lernen ist hier insbesondere durch die technologische Infrastruktur, Ressourcen Zertifizierungen sowie weitere systemischen Zusammenhänge für das Lernen von und in Organisationen gegeben. Werden Organisationen als lernende „Entitäten“ verstanden, kommt gerade diesem überpersonalen Bereich eine wichtige Bedeutung zu. Die

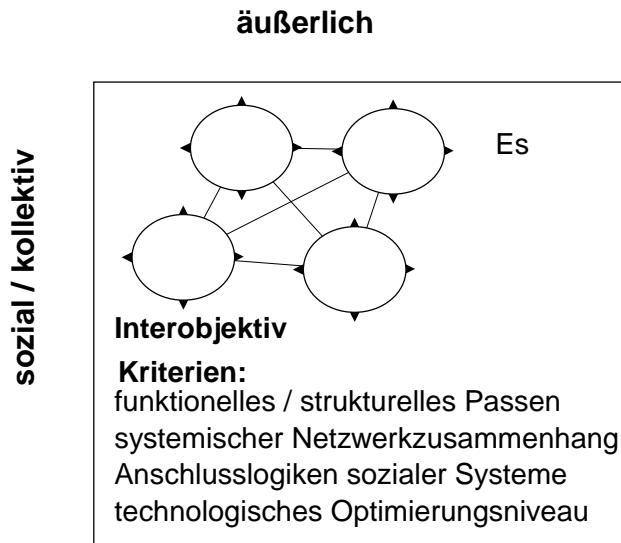


Abb. 9: Kriterien innerhalb der Sphäre des Struktur- und Systemlernens (sozial-äusserlich).

Gültigkeitskriterien sind hier neben dem funktionalen bzw. strukturellen Passen ausgerichtet auf systemische Netzwerkzusammenhang, Anschlusslogiken sozialer Systeme und ein technologisches Optimierungsniveau.

Organisationen und ein Lernen in und von ihnen sind ohne funktionale Strukturen bzw. Prozesse sowie grundlegende systemische Bedingungen nicht denkbar. Allerdings dominiert die Orientierung auf diesen Bereich häufig die Wirtschaftspraxis. So basieren viele Investitionen und der Einsatz von Instrumenten und Technologien auf dieses äußerliche Funktionssystem. Durch eine damit einhergehende

Vernachlässigung der anderen Bereiche kann es zu einer Veräußerlichung des Lernens ohne individuelle und soziokulturelle Tiefe oder einer „Alles-und-jedes Ganzheitlichkeit“ (Flachlandholismus) kommen. Damit können sich Potenziale eines integralen und lebendigen Lernens des Einzelnen wie von Lerngemeinschaften nicht entfalten.

Die Problematik dieser Sphäre liegt in folgenden Gefahren:

- Entindividualisierung, Objektivierung und Entfremdung des Lernens Einzelner und Gemeinschaften.
- Instrumentelle Funktionalisierung bzw. Entwertung von subjektiven (Lern-)Erfahrungen.
- Fehlender Kulturbezug zum Lernen in Gemeinschaft.
- Fixierung auf Technologien und äußere Ressourcen.

Interrelationaler Zusammenhang der Sphären

Wie schon zuvor beschrieben, sind die vier (Lern-)Sphären bzw. Quadranten nicht getrennt voneinander zu sehen. Sie haben vielmehr vielfältige Wechselbeziehungen zueinander. Alle vier Bereiche des Lernens mit all ihren „Wirklichkeiten“ bzw. Perspektiven entwickeln sich immer im Zusammenhang. Ein integraler Ansatz berücksichtigt diese komplexen Wechselzusammenhang und reich strukturierten Interrelationen (vgl. Wilber 2000a, S. 66). Keine einzelne Sphäre lässt sich auf eine andere reduzieren (vgl. Wilber 2001, S. 164). Zwischen Außen und Innen sowie Individuellem und Kollektiven bestehen somit enge Korrelationen und eine lebendige Wechselwirksamkeit. Nur wenn alle Felder gleichermassen und gleichwertig berücksichtigt werden, können Organisationen und ihre Mitglieder zu einem integralen und damit nachhaltigen Lernen kommen. Gerade zur Lösung von Aufgaben und Problemen im Organisationsalltag sind sowohl die inneren wie äußeren Dimensionen des Lernen Einzelner notwendig. Zudem müssen sowohl eine innere Lernkultur bzw. -gemeinschaft sowie äußere, funktionale Lernstrukturen bzw. -systeme zusammen geschaffen, angeboten, koordiniert und weiterentwickelt werden. Folgende Abbildung zeigt die Wechselbeziehungen zwischen den vier Lernsphären und ihren Welten im Zusammenhang.

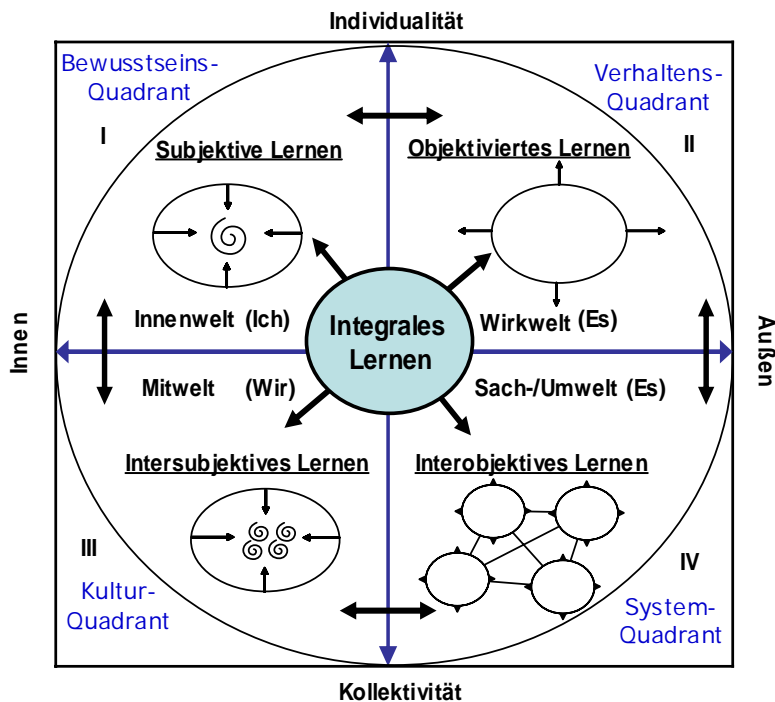


Abb.: 10 Wechselbeziehungen zwischen den vier Lernsphären

Diese Wechselrelationen werden zudem durch integrative Dynamiken und Wachstumsdynamiken Entwicklungsstufen und -linien und einen übergreifenden „integralen Zyklus“ (vgl. Edwards, 2005; Cacioppe & Edwards, 2005a,b) energetisiert und koordiniert.

Als ein holonistischer Prozess, ereignet sich Lernen in und von Organisationen somit als innerer und äußerer, individueller und kollektiver Zusammenhang, der die verschiedenen Quadranten sowie der Entwicklungsstufen und -linien in einem dynamischen Gesamtzyklus umfasst. Werden jedoch einzelne

(Lern-)Sphären nicht hinreichend beachtet, kommt es zu Ungleichgewichten und Pathologien.

Konkrete Beispiele wären:

- Introspektions- und Reflexionsvermögen ohne hinreichende soziale Kompetenzen oder Kommunikationsfähigkeiten.
- Ausgeprägte kognitive (Lern-)Fähigkeiten ohne Beachtung ihrer Grenzen oder emotionaler Aspekte bzw. Kompetenzen (emotionale Intelligenz).
- Gruppen mit guter Lernkultur ohne Weitergabe oder funktionalen Anschluss an Gesamtorganisation.
- Informations- und kommunikationstechnologische Unterstützung von Lernprozessen (z. B. Computer Based Training), die von ihren Anwendern abgelehnt werden.

Eine parallele Betrachtung und gleichwertige Berücksichtigung der Themen, Potenziale und Probleme in allen genannten Sphären ist eine wesentliche Voraussetzung für eine differenzsensible integrale Entwicklung und Lernpraxis, die erst ein gelingendes innerliches und äußerliches Wachstum von Organisationen und ihren Mitarbeitern ermöglicht.

Mit dem integralen Modell können so verschiedene spezifische Qualitäten für lernende Organisationen eingeordnet werden (vgl. auch Pedler/Burgoyne/Boydell 1991, S. 127):

- Lernen aus eigenen Reflexionen und Erfahrungen (Quadrant I).
- Entwicklung von Lernfähigkeiten bzw. probierendes „Learning by doing“ (Quadrant II).
- Aufbau einer Lernkultur und gemeinschaftliches Lernen von und mit anderen (Quadrant III).

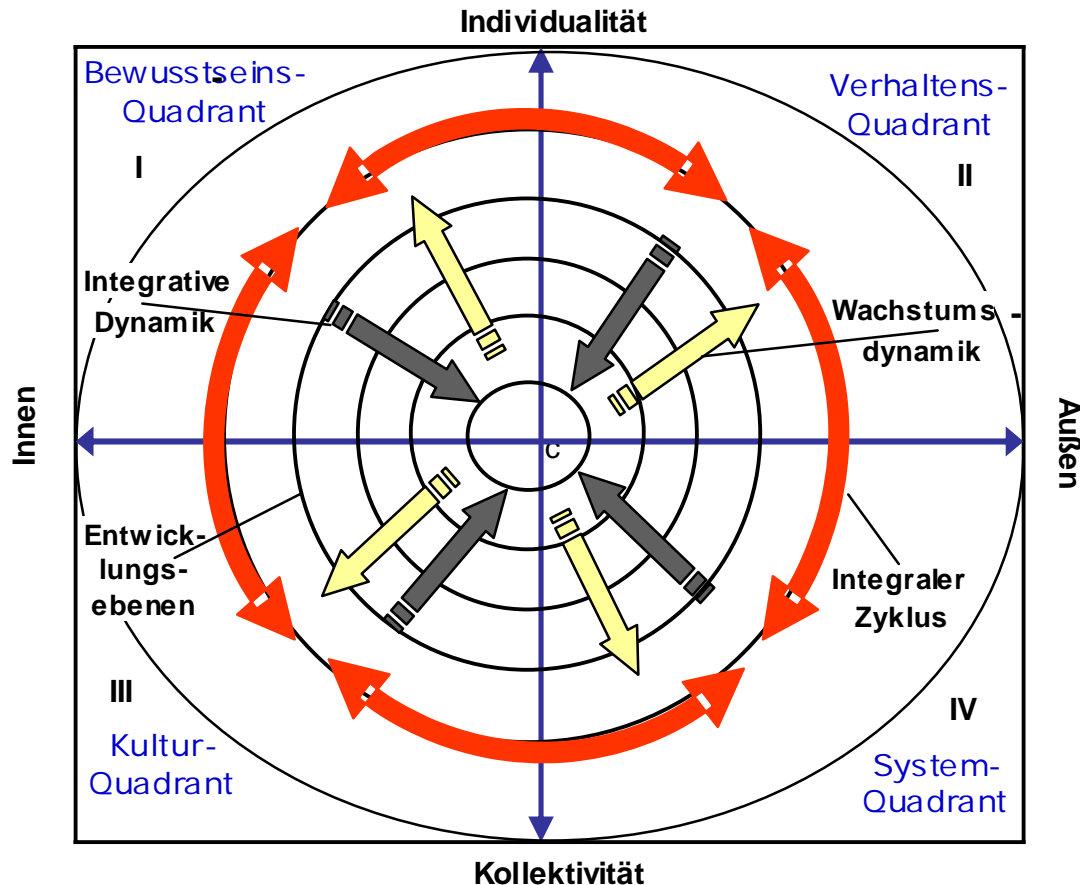


Abb. 11.: Integraler Zyklus, Wachstums- und Integrationsdynamiken des Lernholons (vgl. Edwards, 2005)

- rasches und effektives Übertragen bzw. Vermittlung von Wissen und Lernerkenntnissen in der Organisation als Gemeinschaft und System (Quadrant III, IV).
- Unterstützung des Lernens durch moderne Informations- und Kommunikationstechnologien (Quadrant IV).

Individuelles und kollektives Lernen im integralen Zusammenhang

Mit einem integralen Verständnis wird auch die wichtige Klärung der Lernträger und -ebenen in Organisationen gewonnen, der Frage also, wer in Organisationen auf welchen Ebenen lernt?

Einerseits vollzieht sich das Lernen als ein Geschehen von Einzelnen. Probst und Büchel (1998, S. 20) definieren individuelles Lernen als: „Veränderung im Verhalten oder im Verhaltenspotenzial ... hinsichtlich einer bestimmten Situation, die auf wiederholte Erfahrungen ... in dieser Situation zurückgeht, vorausgesetzt, dass diese Verhaltensveränderung nicht auf angeborene Reaktionstendenzen, Reifung oder vorübergehende Zustände zurückgeführt werden kann“. Sie sehen dabei diesen Lernbegriff als Funktion von folgenden verschiedenen Dimensionen: 1. der Erkenntnismöglichkeiten im Sinne von kognitiven Kategorien, 2. der Intelligenz, 3. der Erfahrung im Sinne von sozial vermitteltem Wissen und eingelagerten Fähigkeiten sowie 4. der historisch gewachsenen und situativ unterschiedlichen Bedürfnis- und

Motivlage des Einzelnen. Dazu kommen die Interessen und Werthaltungen einzelner Lernender einer Sache gegenüber sowie der individuell verschiedenen wahrgenommenen Schwierigkeitsgrade des Lerngegenstandes. Individuell Lernende nehmen Informationen auf, wandeln sie in Wissen bzw. erweitern eigene kognitive Strukturen um, darauf aufbauend, mittel- bis langfristig bessere Handlungsergebnisse zu erreichen. Die durch das Handeln erzielten Resultate geben dem einzelnen Lernenden Auskunft darüber, ob Lernfortschritte tatsächlich gemacht bzw. eine bessere Bewältigung der (Daseins-)Realität möglich geworden ist.

Holonistisch betrachtet, realisiert sich individuelles Lernen also auf bzw. durch alle Quadranten. Es manifestiert sich als Zuwachs an innerem Vermögen (z. B. kognitiver Komplexität), an äußerer Handlungskompetenz, an der ausgefüllten Rolle in einer Gemeinschaft oder am Grad seiner formal-institutionellen Operationalisierung. Ein individuell integral Lernender berücksichtigt all diese Perspektiven und „tetra-evolviert“ sich lernend entsprechend.

In Ergänzung zu den genannten individuellen Lernprozessen gibt es jedoch auch Organisationszusammenhänge und Problemtypen, die eine kollektive Lernform benötigen. Ein kollektives Lernen dient u. a. zur Lösung von Problemen, die sehr komplex sind, d.h. die nicht mit der individuellen Verarbeitungskapazität und individuellen Wissen allein gelöst werden können. Bei komplexen Problemen gibt es zudem häufig keine Entscheidungskriterien für eine „richtige“ Lösung, da kein bekannter Lösungsweg besteht und die Anzahl der notwendigen Bearbeitungsschritte weitgehend unbekannt ist. Um Komplexität zu bewältigen ist oft auch eine reflexive Veränderung von organisationalen Lerngewohnheiten (z. B. überholte Formen der Informationsbeschaffung, -selektion und -verarbeitung) erforderlich, was ein gemeinschaftliches Lernen erfordert. In solchen Lernzusammenhängen stehen dann nicht individuelle Motive, Bedürfnisse, Erfahrungen oder Werthaltungen bzw. Handlungen und Gemeinschaftsbezüge, sondern übergreifende Orientierungen und Erfahrungsbezüge, sozial verbindliche Entscheidungsverfahren oder eine normative Ordnung (vgl. Probst/Büchel 1998, S. 20) sowie Regeln und Standards (vgl. Kieser/Beck/Tainio 2001) im Vordergrund.

Hinsichtlich der Lernträger wird der organisationale Lernprozess also von Individuen getragen und entwickelt, ist aber auch partiell personen-unabhängig (z. B. über kollektive Wissensbasis oder Praxis- bzw. Lerngemeinschaften) organisiert. Das Lernen in Organisationen ist damit mehr und anderes als die Summe individuellen Lernens, denn er muss öffentlich kommunizierbar, transparent und konsensfähig sein. Zudem kommen auf der systemischen Ebene spezifische apersonale Dimensionen (z. B. die erwähnten äußeren Bedingungen, Strukturen, Ressourcen und Technologien des Lernens) zum Einsatz.

Integral betrachtet sind individuelles und kollektives Lernen mit ihren verschiedenen Sphären vielfältig und holonistisch miteinander verflochten. Damit ist das Lernen des Einzelnen zwar eine notwendige, keineswegs aber eine hinreichende Bedingung für organisationales Lernen. Einerseits ist individuelles Lernen als eine Rekonstruktion und Reorganisation von Erfahrungen immer schon sozial gestaltet (vgl. Elkjaer 1999). Andererseits sind „überindividuelle“ Elemente des organisationalen Lernens mit dem individuellen Handeln und intersubjektiven Wissen zu verbinden (z.B. zur Koordination organisationsinterner Zusammenarbeit, Einsatz von Technologien).

Der Unterschied zwischen individuellem und kollektivem Lernen liegt in der Art der Konstruktion von Wirklichkeit bzw. holonistischen Perspektive mit der geschaut wird. Diese bilden sich einerseits aus den Bedürfnissen, Motiven und Werthaltungen einzelner Organisationsmitglieder (I) und ihres Wissen und Handelns (II); andererseits aus der kollektiv

geteilten Praxis mit anderen Organisationsmitgliedern (III) und ihres systemischen Funktionszusammenhangs (IV).

Organisationale Wirklichkeitskonstruktionen, also gemeinschaftliche Verständnisse über Geschehnisse innerhalb und außerhalb der Organisation, entstehen nur dann, wenn die Individuen bereit sind, ihre individuellen Konstruktionen, Perspektiven und deren Wissen und Erfahrungen in kollektive Aushandlungs- und Organisationsprozesse einzubringen und damit sich selbst wie anderen ermöglichen, neue Lernerfahrungen zu machen (vgl. Probst/Büchel 1998). Umgekehrt kann es nur eine lernende Organisation geben, wenn die individuellen und gruppenbezogenen Lernprozesse hinreichend berücksichtigt und integriert werden.

Lernen vollzieht sich somit auf den Lernsphären des Individuums wie – auf einer Mesoebene der Gruppe bzw. Teams (Kasl et al. 1997; Imel 1996) und der Organisation (vgl. Crossan/Lane/White 1999). Während auf der Ebene des Individuums über weitgehend unbewusste Intuition (z.B. über Erfahrungen, Bilder) und bewusste, individuelle Interpretation (z.B. über mentale Modelle) gelernt wird, tritt in Gruppen noch gemeinsames Interpretieren und eine Integration (z.B. über Interaktion, Geschichten) hinzu, die wiederum auf der Organisationsebene durch eine Institutionalisierung (z.B. über Routinen, Regeln) erweitert wird. Folgende Übersicht zeigt die verschiedenen Ebenen im Zusammenhang von Niveaus, Prozessen und Inputs/Outputs.

Niveau	Prozess	InPut/OutPut
Individuum	Intuition	Erfahrungen Bilder Metaphern
	Interpretation	Sprache kognitive Karten Konversation/Dialog
Gruppe	Integration	geteiltes Verstehen wechselseitige Anpassung interaktive Systeme
Organisation	Institutionalisierung	Routinen diagnostische Systeme Regeln und Prozeduren

Abb. 12: Prozesse und Niveauebenen des Lernens in Organisationen (vgl. Crossan/Lane/White 1999, S. 525).

Zwischen diesen Prozessen kann es zu vielfältigen Vor- und Rückbewegungen von neu zu Lernendem und bereits Gelerntem kommen. Ein entsprechender „feedback/forward-Prozess“ lässt neue Ideen und Handlungen vom Individuum zur Gruppe bis hin zum Organisationsniveau fließen. Gleichzeitig kann Gelerntes von der Organisation zur Gruppen oder Einzelebene zurückwirken („Feedback-Prozess“) und dabei das Denken und Handeln der Personen betreffen. Folgende Abbildung zeigt diese Zusammenhänge mit Bezug auf die genannten Lernprozesse.

Diese dynamischen Beziehungen können allerdings eingeschränkt werden. So kann es beispielsweise schwierig sein, ein Lernen, das auf der Organisationsebene institutionalisiert ist, zu verändern. Auch können bestimmte Lernprozesse auf unterschiedlichen Ebenen irrelevant werden sowie Prozesse des „Feedback“ oder „Feedforward“ behindern.

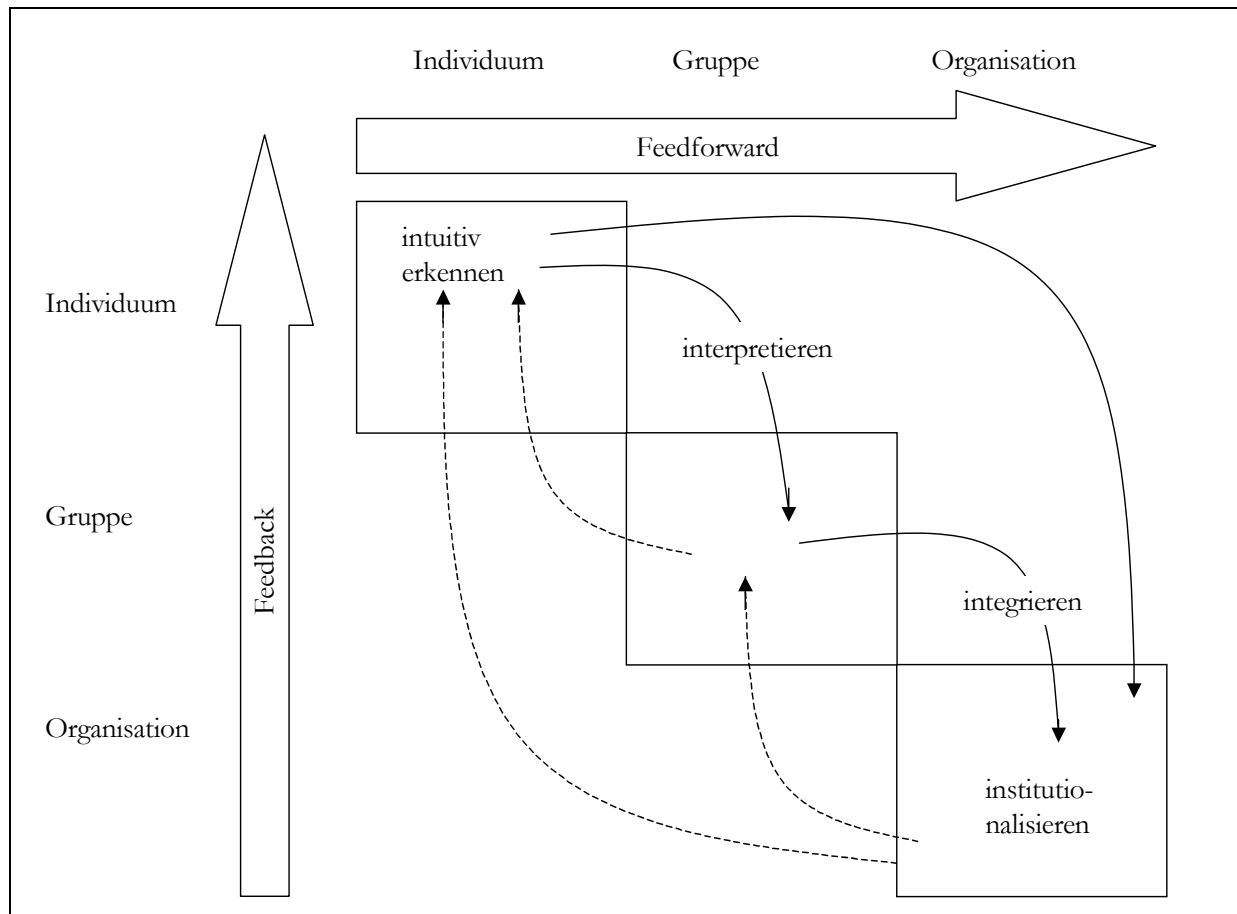


Abb. 13 Organisationales Lernen als dynamischer Prozess (vgl. Crossan et al. 1999, S. 532).

Lernformen und -prozesse

Mit dem zuvor diskutierten Modell kann ein integrales Lernen bestimmt werden, als ein Prozess, bei dem subjektiv-innere und handlungsbezogenen-äußere Dimensionen des Einzelnen verbunden sind bzw. zusammenwirken mit sozio-kulturellen inneren sowie funktional-systemischen äußeren Wirklichkeiten. Nun gilt es dieses Verständnis in Bezug zu bestehenden Lernprozessen zu stellen. Dazu werden zunächst eine einflussreiche Einordnung verschiedener Prozesse des Lernens vorgestellt und dessen höchste Form, die eines reflexiven Meta-Lernen im Verhältnis zu einem transformationalen Lernen und einer Visionslogik diskutiert. Zur Klassifizierung verschiedener Lernzyklen wird von Argyris (vgl. 1976; 1982), in der Nachfolge von Bateson (1972; 1983), zwischen Lernen 1. Ordnung, dem sog. „Einfach-Schleifen-Lernen“ („Single Loop“) und einem Lernen 2. Ordnung, dem sog. „Doppel-Schleifen-Lernen“ („Double Loop“) unterschieden. Dazu tritt, als eine Art Meta-Ebene des Lernens, das sog. „Deutero-Lernen“.

- 1) *Lernen erster Ordnung* („single-loop-learning“) ist ein Lernen durch Fehlerkorrektur, welches sich innerhalb eines gegebenen Satzes von Regeln bzw. vorhandener Handlungstheorien vollzieht. Es führt zum Wissen, welche Arten von Programmen und Verhaltensweisen in bestimmten Situationen zu welchen Resultaten führen (Anpassungs-

oder Verbesserungslernen). Ein Beispiel wäre ein Qualitätsprüfer, der einen Defekt in einem Produkt entdeckt, diesen den Entwicklern meldet, die dann die Produktspezifikationen ändern, um den Fehler zu beseitigen. Ein single-loop-Lernprozess bleibt damit langfristig auf einem gleichen Entwicklungsniveau. Die Betonung liegt auf "techniques and making techniques more efficient" (Usher/Bryant 1989, S. 87).

- 2) *Lernen zweiter Ordnung* („*double-loop-learning*“) zielt statt auf spezifische Aktivitäten oder Verhaltensweisen auf eine fortgesetzte Verbesserung allgemeiner Regeln und Normen, also der verhaltenssteuernden Handlungstheorien selbst. Es impliziert eine Revision von Zielen, Prämissen und Werthaltungen und damit auch Modifikationen oder ein Auswechseln des Bezugsrahmens („*reframing*“). Dies kann auch mit einem „Verlernen“ überholter Verhaltensregeln oder Muster oder auch Abschaffung etablierter Regeln einhergehen. Als ein „Veränderungslernen“ hat es längerfristig wirksamere Konsequenzen für die Organisation als das bloß anpassungsorientierte Lernen erster Ordnung. Dieses „Veränderungs- oder Neulernen“ kann z. B. dazu führen dass der zuvor beschriebene Qualitätsdefekt nicht nur ausgeglichen, sondern zur Entwicklung einer Zusatzqualität des Produktes oder des Service führt. Oder bezogen auf das Strategiefeld „Markterschließung“ findet ein double-loop-Lernen statt, wenn ein Zulieferunternehmen, das ein innovatives Produkt erfindet, lernt mit eigenen Marketingstrategien zur Vermarktung aufzutreten. Das Doppel-Schleifenlernen ist dann notwendig, wenn Praktiker und die Organisation informierte und reflektierte Entscheidungen für das Design und die Umsetzung von Veränderungsprozessen bzw. zur Überwindung von Ineffizienzen in der Organisation machen wollen.
- 3) Das *Meta-Lernen* („*deutero-learning*“) setzt die Kenntnis und Fähigkeit zum Single- und Double-Loop-Learning sowie deren Beeinflussung voraus. Auf dieser Lernebene wird die organisationale Lernfähigkeit selbst zum Gegenstand des Lernprozesses. Dabei wird z. B. der Leitfrage gefolgt: „Ist unser Wissenserwerb und unsere Lernpraxis überhaupt angemessen zur Erreichung unserer Strategien?“. Es fragt also nicht danach, ob „die Dinge richtig getan,“ sondern „die richtigen Dingen getan“ werden. Als ein „lernendes Lernen“ analysiert und hinterfragt es die bisherigen Lernvorgänge im Hinblick auf den Lernkontext, das Lernverhalten sowie die Lernerfolge oder -misserfolge (vgl. Bateson 1983, S. 378ff). Mit einem solchen „Verständnislernen“ können lernfördernde bzw. -hemmende Faktoren bestimmt und die Wandlungsfähigkeit sichergestellt werden. Lernen wird somit auch zu einem ständigen Prozess der übereinstimmenden Überprüfung von Organisationsprozessen bzw. -strukturen und äußeren Umfeldeinflüssen. Als höchstentwickelte Form des organisationalen Lernens kann es in einem selbstorganisatorischen Entwicklungsprozess münden, welcher sich rekursiv dieses Lernens bedient.

Folgende Abbildung zeigt die einzelnen Zyklen im Zusammenhang:

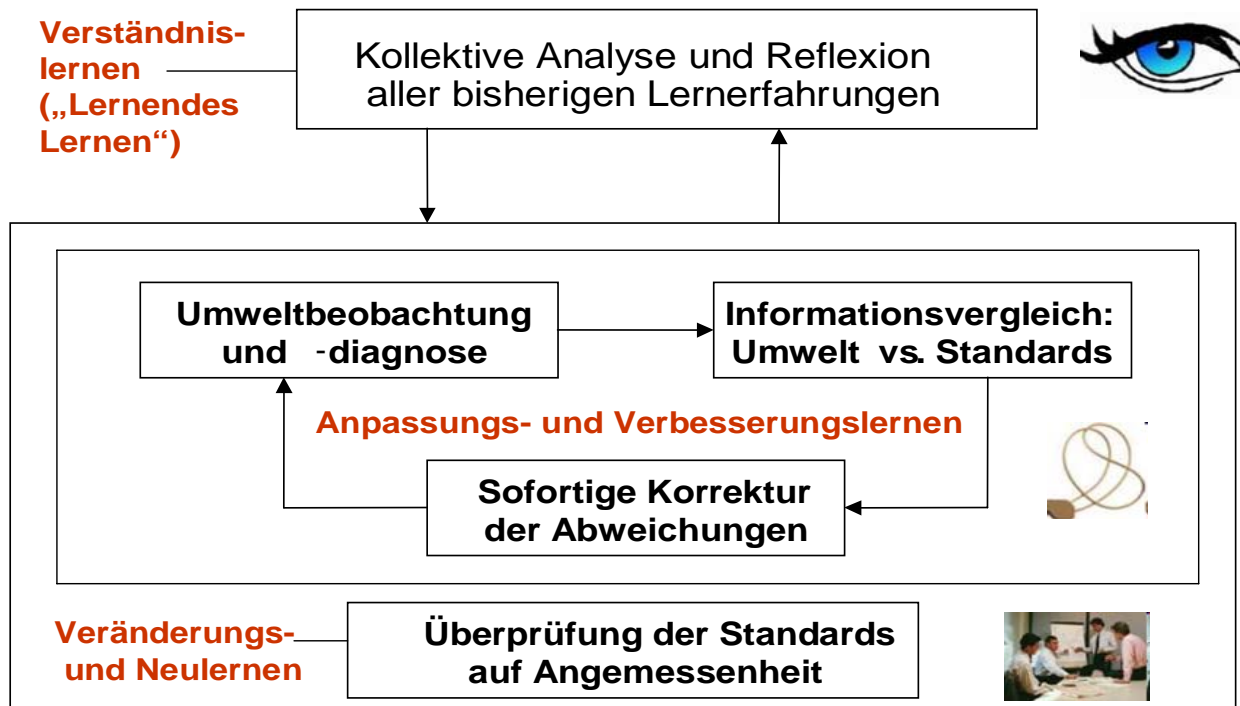


Abb. 14: Lernzyklus (in Anlehnung an Argyris 1994, S. 8).

Mit der Selbstreflexion beim Deutero-Lernen wird ein Wissen über vergangene Fehler und Lernprozesse (z.B. aus dem Verbesserungs- und Veränderungslernen) gesammelt, bearbeitet und kommuniziert. Dieses reflektierende Lernen überwindet reines Anpassungs- oder Veränderungslernen, erhöht das Problemlösungspotenzial der Organisation und führt zu grundlegenden Veränderungen der Handlungs- und Kommunikationsmuster überhaupt.

Erst ein solches reflexives Lernen ermöglicht es einer Organisation, nicht nur lernend fortzuschreiten, sondern sich zielgerichtet und lernbereit zu entwickeln und eine generelle

organisatorische Lernfähigkeit sowie flexible

Gestaltungsformen aufzubauen (vgl. Sonntag 1996, S. 69). Während Single-Loop-Lernen nur auf das Handeln und die Aktionsstrategien bzw. -systeme (Quadrant II + IV) zurückwirkt, erreicht das Double-Loop-Lernen auch verhaltenssteuernde

Einflussgrößen, insbesondere auch innerlich individuell und

Zusammenhang der Lernzyklen

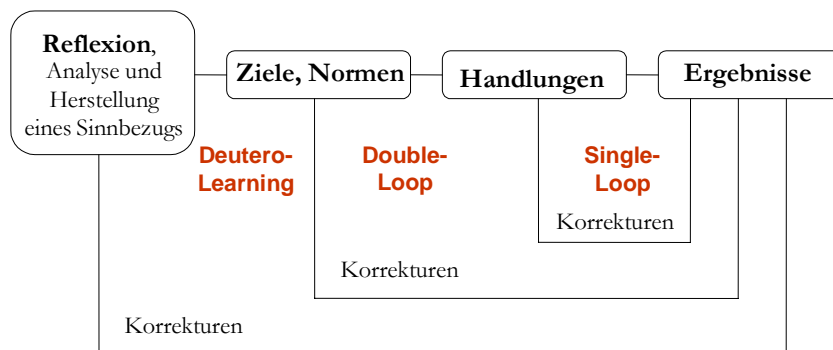


Abb. 15: Der Zusammenhang organisationalen Lernens (in Anlehnung an Probst/Büchel 1998, S. 38).

gemeinschaftlich bestimmte Ziele (Quadrant I + III). Doch erst beim Deutero-Lernen als übergreifendes Prozesslernen kommt es zu fundamentaler Reflexion, Analyse und Restrukturierung der leitenden Regeln, Normen sowie des übergreifenden Sinnbezugs selbst, die alle anderen Lernprozesse voraussetzt und inkludiert. Folgende Abbildung zeigt diesen Zusammenhang:

Damit verweist das „lernende Lernen“ (Deutero-Learning) auf eine integrale Lerndimension vertikale Transformation (vgl. Wilber 2001, S. 86). Umfassender als ein translationales Lernen, das eine bestimmte Oberflächenstruktur nur horizontal verändert, verwandelt ein transformationales Lernen auch die Tiefenstruktur (vgl. Fuhr/Gremmler-Fuhr 2005), welches auch neue Formen der holonischen Ebenen und Agenzen emergieren lässt.

Bezug zwischen Deutero-Learning als Meta-Lernpraxis und der Visions-Logik

Als eine Lernform auf einem Metaniveau („second tier“) verweist das Deutero-Learning auf eine integrale Visionslogik. Diese auch als Schau- oder Netzwerklogik bezeichnete Orientierung (vgl. Wilber 2001, 234ff, 319ff) stellt die höchstentwickelte rationale Stufe im Kontinuum der Bewusstseinsentwicklung vom magisch-mythologisch, mythisch-rational bis zum rationalen Denken dar. Wie kann diese Visionslogik verstanden werden?

Indem ich diesen Beitrag schreibe und Sie ihn lesen, verwenden wir in gewisserweise die Schau-Logik. Wir versuchen dabei nicht nur rationale Gewissheit über einzelne Sachverhalte oder Argumente zu gewinnen, sondern sie auch zusammen zu vergegenwärtigen. Damit können wir entscheiden, ob und wie diese sich als eine Vision (von Wahrheit) zusammenfügen. Schau-Logik kann dabei auch mit Widersprüchen umgehen und Gegensätze vereinigen. Als ein nicht-lineares Vermögen, ist es fähig auch scheinbar unvereinbare Dinge oder Themen in einem neuen oder integraleren Holonzusammenhang zu verknüpfen. Während der Verstand, d. h. die Ratio bzw. die formal- operative Intelligenz perspektivisch einseitig, sich spezialisierend, trennend und analysierend ist, integriert die Schau-Logik die verschiedenen Perspektiven, in einer multiperspektivischen synthetischen und interdisziplinären Weise, i. S. einer „integrierenden Vernunft“ (Wilber 1997, S. 331).

Mit der Schau-logik besteht nach Wilber auch das Potenzial zu globalen Organisationsformen bzw. Kultur zu kommen, die zu noch höheren Formen evolviere können (vgl. Wilber 2001, S. 235). Die Weltsicht bzw. den Weltraum der Schau-Logik kann als „existenziell“ und „zentaurisch“ bestimmt werden. Der Zentaur ist ein mythisches Fabelwesen, das halb Mensch halb Tier, als Symbol für die Integration von Körper und Geist steht. Die zentaurische Schau-logik vereinigt somit in sich Physiosphäre (Materie), Biosphäre (Körper) und Noosphäre (Geist) als nächster Schritt einer globalen Transformation (vgl. Wilber 2001, S. 322).

Die integrative Kraft der Schau-logik wurde bereits vor Wilber vielfach beschrieben. So hat Jean Gebser eine umfassende Untersuchung zu dem von ihm als „integral-aperspektivisch“ genannten Bewusstseins vorgenommen (vgl. Gebser 1953). Konnte bereits die vorausgehende Stufe rational-perspektivische Orientierung verschiedene Perspektiven einnehmen, vermag erst der integral-aperspektivische Geist alle Perspektiven zusammen zu betrachten und zu integrieren. Dieses aperspektivische Denken der Schau-logik erfasst dabei die holonische Kontextualität integraler Strukturen und Prozesse in einem übergreifenden Zusammenhang. Auch wenn alle Perspektiven zusammenhängen und keine als endgültig gelten kann, führt dies nicht notwendigerweise in einen Relativismus. Vielmehr kann so eine neue Transparenz und die

Möglichkeit von weiterführenden Emergenzen in einer umfassenderen Dimension gewonnen werden.

Die so gewonnene weltzentrische Perspektive wird daher von Gebser (1953) als „universal-integral,“ „weltoffen“ und „welttransparent“ gesehen. Schaulogik folgt somit einer weltzentrischen Ausrichtung, die ein postkonventionelles Stadium anstrebt, also die Verwirklichung einer rechtlichen, moralischen und politischen Freiheit. Dies ist für all diejenigen zugänglich ist, die willens sind, sich weiterzuentwickeln und bereit sind global zu denken und eine transpersonale Dimension im Verbund mit vorpersonalen und personalen auch kritisch-rationalen Sphären in ihr Leben zu integrieren (vgl. Wilber 2001, S. 320, 321). Ein Einüben und fortwährende Integration der Schaulogik in und durch ein das Lernen kann zu einer solchen integralen Sicht und Praxis in besonderer Weise beitragen.

Integrale Gestaltungsfelder

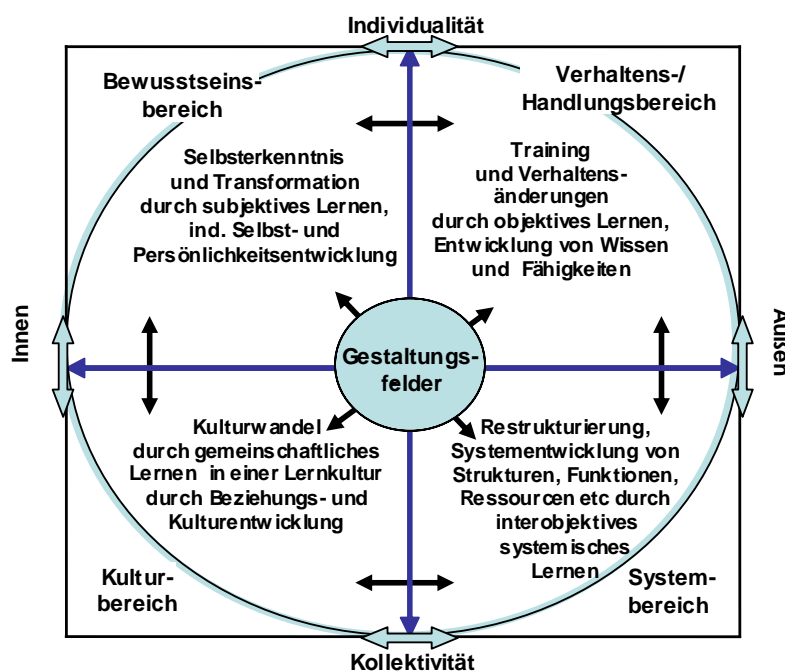


Abb.: 16 Beispielhafte Gestaltungsfelder innerhalb der vier Sphären und ihr Zusammenhang.

(Sphäre I) dienen z. B.:

- Selbststudium und subjektives Erfahrungslernen (z. B. durch Übungen zur Wahrnehmung, Kontemplation und Meditation).
- Techniken zum Selbstmanagement (z. B. für Umgang mit Lernstress und -schwierigkeiten sowie emotionalen und kognitiven Dissonanzen).
- Reflexion und Weiterentwicklung eigener Wertvorstellungen (z. B. in einem persönlichen Mission Statement oder Lerntagebuch).

Die vier Quadranten stellen spezifische Gestaltungsfelder dar, die miteinander abgestimmt werden müssen, um die Entwicklung einer Organisation integral und nachhaltig zu gestalten. Folgende Abbildung zeigt verschiedene Gestaltungsmöglichkeiten in den einzelnen Sphären in ihrem Zusammenhang.

Im Folgenden werden einige beispielhafte Maßnahmen zu den einzelnen Gestaltungsfeldern hier nur kurz aufgelistet:

Zur Förderung von lernunterstützender Selbsterkenntnis und subjektiven Lernens

Lernrelevante Verhaltensänderung und Entwicklung von Wissen und Fähigkeiten (Sphäre II) können gefördert werden z. B. durch:

- Aus- und Weiterbildung von Wissensinhalten und Kompetenzen (z. B. Erlernen von Lerntechniken, Problem-Lösungsverfahren, Konfliktlösungsfähigkeiten etc.).
- Ermöglichung von Selbstwirksamkeitserleben durch Handeln und Handlungsspielräume.
- Massnahmen der individuellen und handlungspraktischen Personalentwicklung (z. B. Coaching, Trainings on-, off- the-job).

Ein lernspezifischer Kulturwandel und gemeinschaftlichen Lernens (Sphäre III) kann unterstützt werden z. B. durch:

- Förderung von Team- und Gruppenlernen (z. B. durch Gruppenmoderation, Feedback, Intevision etc.).
- Gemeinsame Reflexion und Weiterentwicklung der Werte und Normen der Organisation (z. B. Organisations- bzw. Abteilungsleitsätze).
- Maßnahmen der kollektiven Personal-, Team- und Organisationsentwicklung (z. B. gruppendynamisches Training).
- Aufbau und Entwicklung von Lerngemeinschaften.

Zur Entwicklung einer nachhaltigen Lernkultur ist eine kooperativ-kommunikative (Lern-) Kultur anzustreben (vgl. Kropp 1997, S. 423),

- die nach Ausgleich von Machtverhältnissen und Reduktion von Abhängigkeiten beteiligter Interessengruppen auf der Grundlage von Handlungsspielräumen, Entwicklungsförderung, (Fehler-)Toleranz und Offenheit strebt und dabei.
- verschiedene Einzel- und Kollektivinteressen auf der Basis von Gerechtigkeit, Fairness und Gleichheit, i. S. Gleichwertigkeit anerkennt und konfliktaustragenden Ausgleich anstrebt.
- bei Verhandlungen einem kooperativen Dialogprinzip, d. h. einer verantwortungsvollen Beteiligung möglichst aller Betroffenen folgt.
- versucht eine sinnstiftende und vertrauensorientierte Arbeits- und Lernwelt zu fördern.

Eine Restrukturierung und Systementwicklung der Organisation (Sphäre IV) kann z. B. gefördert werden durch:

- Verbesserung funktionaler Strukturen und Prozesse (z. B. Optimierung des organisationalen Designs der Aufbau und Ablauforganisation sowie von work-flow-Prozessen).
- Massnahmen zu lernförderlichen Wandelprozessen (z. B. Techniken des Change-Managements).
- Funktionales, lernorientiertes Wissensmanagement.
- Einsatz von lernrelevanten Informations- und Kommunikationstechnologien.
- Strategische Ausrichtung und Bewertung von Leistungsprozessen die durch Lernen generiert werden.

Probleme und Grenzen

Um ein integrales Lernen zu verwirklichen, sind mögliche Schwierigkeiten und Probleme zu beachten, die ich hier abschließend anspreche. So können Lernbarrieren (vgl. Schüppel 1996, S. 107ff.) und lernbehindernde Organisationskulturen bzw. -strukturen (vgl. Antal/Rosenbrock 2001) die Entwicklung integraler Lernformen stark einschränken. Zu den Lernhindernisse gehören z. B. die bevorzugte Wahrnehmung von direkten Reizen und kurzfristigen Feedbacks gegenüber indirekten und langsam verlaufenden langfristigen Prozessen oder eine fehlende Verknüpfung von persönlichen Erfahrungen und organisationalem Lernen (vgl. Senge 1996, S. 28f). Neben dem Aufbau von lernunterstützenden Strukturen und Prozessen kommt auch der Vermeidung und dem Abbau von Hemmnissen und Demotivatoren (vgl. Wunderer/Küpers 2002) wachsende Bedeutung zu. Die Etablierung und Wirksamkeit integraler Lernpraktiken kann auch durch „Kurzsichtigkeiten“ des ökonomischen Denkens eingeschränkt werden (vgl. Levinthal/March 1993, S. 101f.). Dazu gehören z.B. die Ignorierung einer langfristigen Perspektive oder des größeren Systemzusammenhangs, in dem sich das Lernen in und von Organisationen vollzieht. Zudem können auch „Lernfallen“ auftreten, die sich durch eine einseitige vergangenheitsorientierte Ausnutzung des Bestehenden (z.B. lerneinschränkendes Festhalten am status quo) oder Ausrichtung nur auf zukunftsgerichtete Entdeckung von Neuem ergeben. Als problematisch können sich auch die Sicherstellung einer organisationsdienlichen Verwendung von erlerntem Wissen und Können und die dauerhafte Aufrechterhaltung von lernpraktischen Anwendungsprozessen erweisen (vgl. Hennemann 1998, S. 207) So besteht die Gefahr das auch „schlechte“ oder für die Organisation schädliche Verhaltensmuster gelernt werden (vgl. Levitt/March 1988). Des Weiteren sind die verbreitete und realitätsferne Vernachlässigung von Machtfragen (vgl. Coopey 1995) und die mikropolitische Dimensionen des Organisationslernens problematisch. Organisationslernen baut auf einer individuell, sozial und systemisch konstruierten Homogenitäten auf (z. B. Begrenzung auf hierarchiekonforme Inhalte) und ist auch daher nicht wertneutral, sondern immer auch ein politischer Prozess. Auch besteht die Gefahr des Missbrauchs der Lernkonzepte zur Erweiterung der Managementkontrolle oder Legitimierung von personalpolitischen Maßnahmen aufgrund fehlender Lernbereitschaft oder -fähigkeit. Des Weiteren kann es nur für eine optimierende Ausnutzung der Mitarbeiter als Human-Ressourcen (vgl. Schneider 1999; Steyaert/Janssens 1999) fungieren, welches nicht die Entwicklung humaner Potenziale zu sehen versteht (vgl. Casse 1994; Kumar Kalra 1997).

Bei vielen Ansätzen des organisationalen Lernens wird auch die Rolle der Top-Führungskräfte überbetont bzw. einseitig privilegiert, was die Vielfalt von anderen Akteuren z.B. im mittleren Management (vgl. Nonaka 1994) oder (informelle) Lerngemeinschaften unterschätzt. Zudem sind die gewandelten Rollen und Aufgaben der Führung hinsichtlich der Förderung der Lernbereitschaft wie -fähigkeit bei den Mitarbeitern zu beachten. Führungskräfte sind demnach Auslöser und Förderer individueller und kollektiver Lernprozesse. Als Trainer, Coach und Berater werden Führungskräfte damit zu Dienstleistern ihrer Mitarbeiter (vgl. Doppler/Lauterburg 1995, Kostka/Krämer 1997), um so zur Entwicklung einer lernenden Organisation beizutragen. Führungskräfte müssen dabei zu „dienenden Führern“ werden. (vgl. Kofman/Senge 1995; Spears, 1995). Dabei ist auch das Lernen von Führungskräften selbst (vgl. Burgoyne/Reynolds 1998) sowie ein Lernen von in Praxisgemeinschaften stärker zu berücksichtigen.

Fazit und Perspektive

Ich habe in diesem Beitrag versucht die Bedeutung eines integralen Umgangs mit Wissen und Lernprozessen in Unternehmen darzustellen. Aufbauend auf dem Modell von Ken Wilber wurde das Lernen als Teil-Ganzheit (Holons) mit Bezug zum Organisationskontext beschrieben. Dazu wurde Wilbers holonisches Quadrantenmodell und dynamische Entwicklungslinien auf das Lernen in und von Organisationen angewandt sowie integrale Lerndimensionen diskutiert. Wie deutlich wurde, kann ein Lernen von und in Organisationen kein „Patentrezept“ sein, dass ohne betriebsindividuelle Anpassung eingeführt und verankert werden kann. Damit bleibt eine einfache Generalisierbarkeit und Instrumentalisierbarkeit von Lernkonzepten fraglich und unzureichend (vgl. auch Roehl/Wiegand 1998, S. 21). Jede Organisation muss vielmehr in Abhängigkeit ihrer ganz spezifischen Betriebsgeschichte, Mitarbeitern sowie bestehenden Kultur und externen Sach- und Umwelt ihren eigenen Weg des Lernens und damit des Wandels finden (vgl. Nevis/DiBella/Gould 1995).

Entscheidend für eine lebendige Ausgestaltung eines integralen Lernens und Entwicklung einer „gesunden“ Organisation wird es sein, die Dimensionen, Funktionen, Zwecke und Prozesse sowie Bedeutungen und Implikationen des Lernens auf einer integralen Basis zu gründen. Um diese im Arbeitsleben zu verwirklichen sind auch unterstützende Aktivitäten (vgl. Kriger/Hanson 1999)² und integrale Koordination und Evaluation aller Maßnahmen erforderlich.

Anwendungspraktisch wie forschungsbezogen stellt die „In-Beziehung-Setzung“ und Übertragung des Lernens zwischen den verschiedenen Quadranten bzw. deren Sphären eine besondere Herausforderung dar. So gelte es den Zusammenhang von Quadranten und Entwicklungsstufen und -linien des Lernens noch tiefergehend mit einer integralen Methodologie zu untersuchen, gleichmassen die Perspektiven der ersten, zweiten und dritten Person (Singular und Plural) systematisch berücksichtigt. Aufschlussreich wäre es auch verschiedene *Typen* des Bewusstseins, z. B. Persönlichkeitslernertypen oder verschiedene geschlechtsspezifische Lernstile auf verschiedenen Entwicklungsebenen vertiefend zu erforschen. Des Weiteren wären leiblich-sinnliche sowie narrative Dimensionen des impliziten Wissens und Lernens im integralen Zusammenhang zu erforschen (vgl. Küpers 2005).

Zu untersuchen wären auch weitere, umfassendere Lernebenen, wie z. B. inter-organisationales Lernen (vgl. Prange 1996) zu berücksichtigen. Dabei vollziehen sich Lernprozesse zwischen einzelnen Organisationseinheiten oder in Netzwerken verbundenen Organisationen. Dazu können bereichsübergreifende Gruppen (z. B. Strategieteams, Projekt- oder Koordinationsgruppen) gebildet werden, die eine „Durchmischung“ und Kombination von Mitarbeitern unterschiedlicher Bereiche bewirken. Damit kann es zur Nutzung von größeren Wissens- und Erfahrungskontexten sowie zu einer Institutionalisierung von Freiräumen für kollektives Lernen kommen, in denen gemeinsam neue Routinen entwickelt werden können (vgl. z. B. Wilkesmann 1999). Noch umfassender sind überbetriebliche Netzwerke bei denen Unternehmen, z. B. zur Entwicklung von Produktions- und Innovationsprozessen, lernend in

² Kriger/Hanson (1999, S. 312) benennen folgende Unterstützungsmassnahmen: 1 Behavior consistent with values, 2 Creating a climate where morality and ethics are truly important, 3 Legitimizing differing viewpoints, values, and beliefs, 4 Developing imagination, inspiration, and mindfulness, 5 Letting go of expectations that are unrealistic, 6 Acknowledgement of the efforts and accomplishments of others, 7 Creating organizational processes that develop the whole person ± not just exploiting current talents and strengths).

intensiven Austausch- und Kooperationsbeziehungen mit Kunden und Lieferanten und teilweise auch mit Wettbewerbern und Forschungseinrichtungen stehen (vgl. z. B. Braczyk 1998). Dem schließen sich Horizonte einer Erforschung eines interkulturellen und globalen Lernens von und in Organisationen an (vgl. Brunold 2004).

Noch immer gibt es zum Konzept des organisationalen Lernens viele offene Fragen und zu wenig Antworten (vgl. Schreyögg/Eberl 1998). Für Praxis und Forschung sind daher weitere Umsetzungsmöglichkeiten und eine vertiefte Reflexion über organisationales Lernen und auch dessen ethischen Grundlagen bzw. Implikationen (vgl. z.B. Snell 2001) notwendig, um die sich real vollziehenden Veränderungen und den damit einhergehenden Wandelprozess zu bewältigen bzw. theoretisch aufzuarbeiten.

Für die Zukunft besteht daher hinsichtlich der weiteren Auseinandersetzung mit Formen eines integralen organisationalen Lernens bzw. integraler lernender Organisation ein hoher Bedarf an interdisziplinärer, theoretischer wie empirischer Forschung sowie konkreter Praxisanwendung. Erst dann können deren potenzielle wie faktische Möglichkeiten, aber auch Grenzen systematisch aufgedeckt und praktisch erprobt werden. Das hier vorgestellte Modell bietet dabei ein wichtiges Orientierungsheuristik für die Entwicklung und Praxis eines integralen Lernens von und in Organisationen. In gewisserweise ist eine integrale Praxis in und von Organisationen inhärent lernorientiert. Reife integrale Organisationen sind lernende Institutionen, da Integralität über deren Perspektivierung ein ständiges und umfassendes Lernen auf mehreren Ebenen impliziert. Denn eine integrale Reflexion und integrales Handeln sowie integrale Gemeinschaftsentwicklung und Kommunikation sowie integrale Struktur-, Funktions- bzw. Systementwicklung beinhalten bzw. bewirken fortwährende Lern- und Bildungsprozesse.

Mit einer solchen integralen Lernorientierung und entsprechenden Transformationspraxis wird es möglich, dass lernende Organisationen und ihre Mitglieder zu kreativeren, offeneren und sinnstiftenden Orte bzw. Träger werden, die zu integrierten ganzheitlichen Entwicklungsmöglichkeiten und nachhaltiges Wohlergehen (vgl. Kupers 2005a) beitragen.

Abschließend möchte ich Sie einladen, mit dem vorgestellten Modell selbst zu experimentieren und eigene (Lern-)Erfahrungen damit zu machen und mit anderen zu teilen. Zur konkreten Umsetzung können Sie als Leser in ihrem Umfeld damit anfangen. Sie können sich z. B. fragen, wo und wie Sie für sich in ihren aktuellen Kontext eine integrale Lernpraxis verwirklichen können. In welchen Sphären wünschen Sie sich eine weitere praktische Einübung oder einen vertieften gemeinschaftlichen Erfahrungsaustausch? Wie lernen Sie innerlich und äußerlich und wie kann dieses Lernen verbessert werden? Wie können Sie Ihre Erfahrung für ein integrales Lernen in Ihre konkrete Lebenswelt einbringen oder vorleben? In welcher (Lern-) Kultur leben Sie und wie könnte diese integraler gestaltet werden? Können Sie sich bestehenden Lerngemeinschaften in ihrer Organisation anschließen oder selbst dazu beitragen solche zu entwickeln? Wie gehen Sie mit funktionalen Systembedingungen und -prozesse sowie strukturellen Lernhindernissen um? In welchem Verhältnis stehen die verschiedenen Lernsphären zu- oder gegeneinander? Welche weiteren Fragen, Potenziale aber auch Schwierigkeiten sehen Sie für die praktische Umsetzung und mit wem können Sie sich darüber austauschen?

Ich wünsche Ihnen gutes Gelingen und Freude auf Ihrem Weg eines integralen Lernens und würde mich über Rückmeldung von Ihnen als Chance für ein gemeinsames Lernen freuen.

Literatur

- Angermeier, W.F., Bednorz, P., & Schuster, M. (1991). *Lernpsychologie*. München: Ernst Reinhardt Verlag.
- Antal, B., & Rosenbrock, L. (2001). Barriers to organisational learning. In Dierkes, M., Natal, A. B., Child, J., & Nonaka, I. (Eds.), *Handbook of organizational learning and knowledge* (pp. 865-885) Oxford: Oxford University Press.
- Argyris, C. (1976). Single-loop and double-loop models in research on decision making. *Administrative Science Quarterly*, 21, 363-375.
- Argyris, C. (1982). *Reasoning, learning and action*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Argyris, C. (1994). *On organizational learning*. Cambridge, MA: Blackwell Publishers.
- Argyris, C., & Schön, D. (2002). *Die Lernende Organisation. Grundlagen, Methode, Praxis*, 2. Stuttgart: Klett.
- Bateson, G. (1972). *Steps to an ecology of mind*. New York: Ballantine.
- Bateson, G. (1983). *Ökologie des Geistes – Anthropologische, psychologische, biologische und epistemologische Perspektiven*, 6. Aufl., Frankfurt/Main: Suhrkamp.
- Becker, M. (1999). *Personalentwicklung: Bildung, Förderung und Organisationsentwicklung*, 3. Aufl., Stuttgart: Schäffer-Poeschel.
- Bertels, T. (1997). Die lernende Organisation: Modell für das Management des Wandels im Wissenszeitalter. In Kremin-Buch, B., Unger, F., Walz, H. (Eds.). *Lernende Organisation* (pp. 54-112). Ludwigshafen: Sternenfels.
- Bolman, L.G., & Deal, T.E. (1995). *Leading with soul: An uncommon journey of spirit*, San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Bower, G.H., & Hilgard, E.R. (1981). *Theorien des Lernens*, 5. Aufl., Bände I und II, Stuttgart: Klett.
- Braczyk, H.J., Cooke, Ph., & Heidenreich, M. (Hrsg.). (1998). *Regional innovation systems*. London: UCL-Press.
- Brentel, H. (2003). (Hrsg.). *Lernendes Unternehmen: Konzepte und Instrumente für eine zukunftsfähige Unternehmens- und Organisationsentwicklung*, Wiesbaden: Westdt. Verlag.
- Brown, J. S. & Duguid, P. (1991). Communities of practice and learning. *Organization Science*, 2(1), 40-55.
- Brunold, A. (2004). *Globales Lernen und Lokale Agenda 21: Aspekte kommunaler Bildungsprozesse in der 'Einen Welt'*, Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften.
- Burgoyne, J., & Reynolds, M. (Eds.) (1997). *Management learning: Integrating perspectives in theory and practice*. London: Sage.
- Butts, D. (1999). Spirituality at work: An overview. *Journal of Organizational Change Management*, 12(4), 328-331.
- Cacioppe, R., & Edwards, M. (2005a). Seeking the Holy Grail of organisational development: A synthesis of integral theory, spiral dynamics, corporate transformation, and action inquiry. *Leadership & Organization Development Journal*. 26(2), 86 – 105.
- Cacioppe, R., & Edwards, M. (2005b). Adjusting blurred visions: A typology of integral approaches to organizations. *Journal of Organizational Change Management*, 18(3), 230-246.
- Casse, P. (1994). People are not resources. *Journal of European Industrial Training*, 18(5), 23-26.
- Ciampi, L. (1997). *Die emotionalen Grundlagen des Denkens. Entwurf einer fraktalen Affektlogik*. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.

- Conger, J. & Associates. (1994). *Spirit at work: Discovering the spirituality in leadership*. San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Coopey, J. (1995). The learning organisation, power, politics and ideology. *Management Learning*, 26(2), 193-213.
- Crossan, M., Lane, H., & White, R. E. (1999). An organizational learning framework: From intuition to institution. *Academy of Management Review*, 24, 522-537.
- Dehler, G.E., & Welsh, M.A. (1994). Spirituality and organizational transformation: Implications for the new management paradigm. *Journal of Managerial Psychology*, 9(6), 17-26.
- Dick, M. (1999). Praxisgemeinschaften. *Hamburger Wissensmanagement Newsletter*, 2. TU Hamburg: Harburg.
- Dodgson, M. (1993). Organizational learning: A review of some literatures. *Organization Studies*, 14(3), 375-394.
- Doppler, K., & Lauterburg, C. (1995). *Change-Management: Den Unternehmenswandel gestalten*. Frankfurt/Main: Campus Verlag (9. Aufl., 2000).
- Eberl, P. (1996). *Die Idee des organisationalen Lernens*. Bern: Haupt.
- Edwards, M. (2005). The integral holon: A holonomic approach to organisational change and transformation. *Journal of Organizational Change Management*, 18(3), 269-288.
- Elkjaer, B. (1999). In search of a social learning theory. In Easterby-Smith, M., Araujo, L., & Burgoyne, J. (Eds.), *Organizational learning and the learning organization: Developments in theory and practice* (pp. 75-91). London: Sage.
- Fuhr, R., & Gremmler-Fuhr, M. (2005). Ein Integraler Gestalt-Ansatz für Therapie und Beratung. *Integral Review*, 1, 133-152.
- Gebser, J. (1953). *Ursprung und Gegenwart* Stuttgart: Deutsche Verlags-Anstalt.
- Goleman, D. (1997). *Emotionale Intelligenz* München: Hanser Verlag.
- Goleman, D. (1998). *Working with emotional intelligence*. New York, NY: Bantam Books.
- Gunnlaugson, O. (2005). Toward integrally informed theories of transformative learning. *Journal of Transformative Education*, 3(4), 331-353.
- Handy, C. (1994). *The age of paradox.*, Boston: Harvard Business School Press.
- Hawkins, P. (1991). The spiritual dimension of the learning organization. *Management Education and Development*, 22(3), Autumn, 172-187.
- Hedberg, B. (1981). How organizations learn and unlearn. In: Nystrom, P. C., & Starbuck, W. H. (Eds.). *Handbook of organizational design*, Vol. 1, (pp. 3-28). New York: Oxford University Press.
- Hennemann, C. (1998). *Organisationales Lernen und die lernenden Organisation*. München: Hampp Verlag.
- Huber, G. (1991). Organizational learning: The contributing processes and the literatures. *Organization Science*, 2(1), 88-115.
- Imel, S. (Ed.). (1996). *Learning in groups: Exploring fundamental principles, new uses, and emerging opportunities*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Kasl, E., Marsick, V. J., & Dechant, K. (1997). Teams as learners: A research-based model of team learning. *The Journal of Applied Behavioral Science*, 33(2), 227-246.
- Kieser, A., Beck, N., & Tainio, R. (2001). Rules and organizational learning: The behavioral theory approach. In Dierkes, M., Antal, A. B., Child, J., & Nonaka, I. (Eds.). (2001). *Handbook of organizational learning and knowledge* (pp. 598-626). Oxford: Oxford University Press.

- Klimecki, R., Probst, G.J.B., & Eberl, P. (1994). *Entwicklungsorientiertes Management*. Stuttgart: Schäffer-Poeschel.
- Kofman, F., & Senge, P.M. (1995). Communities of commitment: The heart of learning organizations, In Chawla, S. & Renesch, J. (Eds.). *Learning organizations: Developing cultures for tomorrow's workplace* (pp. 14-43). Portland: Productivity Press.
- Kostka, C., & Krämer, F. (1997). Führungskräfte als Dienstleister. *Personalführung*, 30, 458-463.
- Kranz, O. (2000). *Wie lernen Organisationen? Soziologische Reflexionen zu Konzepten organisationalen Lernens: ein Literaturbericht*. Frankfurt a. M./Berlin: Lang.
- Kruger, M.P., & Hanson, B.J. (1999). A value-based paradigm for creating truly healthy organizations. *Journal of Organizational Change Management*; 12(4), 302-317.
- Kropp, W. (1997). *Systemische Personalwirtschaft: Wege zu vernetzt-kooperativen Problemlösungen*. München, Wien: Oldenbourg. (2., veränd. Aufl. 2001).
- Kumar Kalra, S. (1997). Human potential management: Time to move beyond the concept of human resource management? *Journal of European Industrial Training* 21(5), 176–180.
- Küpers, W. (2003). Communities-of-Practice (Praxisgemeinschaften). *WiSt - Wirtschaftswissenschaftliches studium zeitschrift für ausbildung und hochschulkontakt*, 32(10), 610-612.
- Küpers, W. (2004). Learning Organization and leadership. In Burns, J. M, Goethals, R. R & Sorenson, G. J. (Eds.). *Encyclopaedia of Leadership* (pp. 881-886). Thousand Oaks, CA: Sage.
- Küpers, W. (2005). Embodied implicit and narrative knowing in organizations. *Journal of Knowledge Management*, 9(6), 113-133.
- Küpers, W. (2005a). Phenomenology and integral pheno-practice of embodied well-be(com)ing in organizations. *Culture and Organization*, 11(3), 221–231.
- Küpers, W. (2006). Integrale und authentische Führung, In Wielens, H. (Hrsg.). *Führen mit Herz und Verstand: Integral und authentisch* (pp. 335 – 378). Bielefeld: Kamphausen-Verlag.
- Küpers, W., & Weibler, J. (2005). *Emotionen in Organisationen*. Kohlhammer: Stuttgart.
- Lembke, G. (2004). *Die lernende Organisation als Grundlage einer entwicklungsfähigen Unternehmung*. Marburg: Tectum-Verlag.
- Levinthal, D. A., & March, J.G. (1993). The myopia of learning. *Strategic Management Journal*. 14, 95-112.
- Levitt, B., & March, J.G. (1988). Organizational learning. *Annual Review of Sociology*, 14, 319-340.
- Mann, R. (1993). *Die fünfte Dimension in der Führung: Quelle für Produktivität und Kreativität im Unternehmen*. Düsseldorf: Econ.
- Maturana, H. R. (1994). Matristische und patriarchale Konversationen. In Maturana, H.R., & Verden-Zöllner, G. (Eds.) (1994). *Liebe und Spiel. Die vergessenen Grundlagen des Menschsein* (pp. 20-88). Heidelberg: Carl Auer Verlag.
- Maturana, H. R., & Varela, F. J. (1987). *Der Baum der Erkenntnis*. München: Goldmann Verlag.
- McDermott, R. (1999). Learning across teams: How to build communities of practice in team organizations. *Knowledge Management Journal*. May/June, 8, 32-36.
- Merleau-Ponty, M. (1974). *Phänomenologie der Wahrnehmung*. Berlin: de Gruyter.
- Müller-Stewens, G., & Fontin, M. (1997). *Management unternehmerischer Dilemmata: - Ein Ansatz zur Erschließung neuer Handlungspotentiale*. Stuttgart/Zürich: Schäffer-Poeschel.

- Münch, J. (1995). Die lernende Organisation: eine Weiterentwicklung des lernorttheoretischen Ansatzes? In Arnold, R., & Weber, H. (Hrsg.). *Weiterbildung und Organisation: Zwischen Organisationslernen und lernenden Organisationen* (pp. 84-97). Berlin: Erich-Schmidt-Verlag.
- Nevis, E.C., DiBella, A.J., & Gould, J.M. (1995). Understanding organizations as learning systems. *Sloan Management Review*, 36, 73-85.
- Nonaka, I. (1994). A dynamic theory of organizational knowledge creation. *Organization Science*, 5, 14-37.
- Pedler, M., Burgoyne, J., & Boydell, T. (1991). *The learning company: A strategy for sustainable development*. London: McGraw-Hill.
- Prange, Ch. (1996). Interorganisationales Lernen: in, von und zwischen Organisationen. In Schreyögg, G., & Conrad, P. (Hrsg.). *Wissensmanagement* (pp. 164-184). Berlin: de Gruyter.
- Probst, G. (1987). *Selbst-Organisation: Ordnungsprozesse in sozialen Systemen aus ganzheitlicher Sicht*. Berlin: Parey Verlag.
- Probst, G.J.B., & Büchel, B.S. (1998). *Organisationales Lernen: Wettbewerbsvorteil der Zukunft*. Wiesbaden: Gabler-Verlag.
- Reinhardt, R. (1995). *Das Modell organisationaler Lernfähigkeit und die Gestaltung lernfähiger Organisationen*. Frankfurt a. M: Lang.
- Roehl, H. (2000). *Instrumente der Wissensorganisation: Perspektiven für eine differenzierende Interventionspraxis*. Wiesbaden: Gabler.
- Roehl, H., & Wiegand, M. (1998). Blinde Flecken Organisationalen Lernens. In Geissler, H., Lehnhoff, A., & Petersen, J. (Hrsg.). *Organisationslernen im interdisziplinären Dialog* (pp. 15-30). Weinheim: Westdeutscher Verlag.
- Romhardt, K. (2002). *Wissensgemeinschaften: Orte lebendigen Wissensmanagements: Dynamik,- Entwicklung, Gestaltungsmöglichkeiten*. Zürich: Versus.
- Salovey, P., & Mayer, J.D. (1990). Emotional intelligence. *Imagination, Cognition, and Personality*, 9, 185-211.
- Sattelberger, T. (1991). *Die lernende Organisation: Konzepte für eine neue Qualität der Unternehmensentwicklung*. Wiesbaden: Gabler.
- Scherer, U., & Tran, V. (2001). Effects of emotions on the process of organizational learning. In Dierkes, M.; Antal, A. B.; Child, J. & Nonaka, I. (Eds.). *Handbook of organizational learning and knowledge* (pp. 369-394). Oxford: Oxford University Press.
- Schneider, S.C. (1999). Human and inhuman resource management: Sense and nonsense. *Organization*, 6(2), 277-284.
- Schreyögg, G. & Eberl, P. (1998). Organisationales Lernen: Viele Fragen, noch zu wenig neue Antworten. *Die Betriebswirtschaft (DBW)* 58, (4), 516-536.
- Schüppel, J. (1996). *Wissensmanagement: Organisatorisches Lernen im Spannungsfeld von Wissens- und Lernbarrieren*. Wiesbaden: Deutscher Universitäts Verlag.
- Senge, P. (1996). *Die fünfte Disziplin: Kunst und Praxis der lernenden Organisation*. Stuttgart: Klett-Cotta.
- Snell, R. S. (2001). Moral foundations of the learning organization. *Human Relations*, 54(3), 319-342.
- Sonntag, K. (1996). *Lernen im Unternehmen: Effiziente Organisation durch Lernkultur*. München: C.H. Beck-Verlag.
- Spears, L.C. (1995). *Reflections on leadership: How Robert K. Greenleaf's theory of servant-leadership influenced today's top management thinkers*. New York: Wiley.

- Steyaert, C. & Janssens, M. (1999). Human and inhuman resource management: Saving the subject of HRM. *Organization*, 6(2), 181-198.
- Torbert, W. (1994). Managerial learning, organizational learning: A potentially powerful redundancy. *Management Learning* 25(1), 57-70.
- Usher, R., & Bryant, I. (1989). *Adult education as theory, practice and research: The captive triangle*. London: Routledge.
- Vaill, P. (1998). *Lernen als Lebensform: ein Manifest wider die Hüter der richtigen Antworten*. Stuttgart: Klett-Cotta.
- Walsh, J., & Ungson, G. (1991). Organizational memory. *Academy of Management Review*, 16, 57-91.
- Weick, K.E., & Quinn, R.E. (1999). Organizational change and development. *Annual Review of Psychology*, 50, 361-386.
- Weick, K.E., & Westley, F. (1996). Organizational learning: Affirming an oxymoron. In Clegg, S. R., Hardy, C. and Nord, W. R. (Eds.). *Handbook of organization studies* (pp. 440-458). Thousand Oaks, CA: Sage.
- Wenger, E. (1998). *Communities of practice*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Wenger, E.C., & Snyder, W.M. (2000). Communities of practice: The organizational frontier. *Harvard Business Review*, 78. (1), 139-145.
- Wiegand, M. (1996). *Prozesse organisationalen Lernens*, Wiesbaden: Gabler Verlag.
- Wilber, K. (1997). *Das Wahre, Gute, Schöne. Geist und Kultur im 3. Jahrtausend*. Frankfurt: Fischer.
- Wilber, K. (1997a). *The eye of spirit: An integral vision for a world gone slightly mad*. Boston: Shambhala.
- Wilber, K. (2000). *Eine kurze Geschichte des Kosmos*. Frankfurt: Fischer.
- Wilber, K. (2000a). *Integral psychology: Consciousness, spirit, psychology, therapy*. Boston: Shambhala
- Wilber, K. (2001). *Eros, Kosmos, Logos. Eine Vision an der Schwelle zum nächsten Jahrtausend*. Frankfurt: Fischer.
- Wilber, K. (2001a). *Ganzheitlich Handeln. Eine integrale Vision für Wirtschaft, Politik, Wissenschaft und Spiritualität*. Freiamt: Arbor.
- Wilkesmann, U. (1999). *Lernen in Organisationen: Die Inszenierung von kollektiven Lernprozessen*. Frankfurt/Main: Campus Verlag.
- Wunderer, R., & Küpers, W. (2002). *Demotivation → Remotivation Wie Leistungsbarrieren erkannt und überwunden werden können*. Neuwied: Luchterhand.

Dr. Wendelin Küpers Nach einigen Jahren der Tätigkeit in der Industrie studierte Wendelin Küpers Wirtschaftswissenschaften an der privaten Universität Witten-Herdecke und Philosophie an der Ruhr-Universität in Bochum. Nach dem Abschluss seiner Promotion an der Universität Witten-Herdecke war er Mitarbeiter am Institut für Führung und Personalmanagement an der Universität St. Gallen sowie dort in einem empirischen Forschungsprojekt zur Demotivation involviert. Gegenwärtig arbeitet er als wissenschaftlicher Mitarbeiter am Lehrstuhl für Betriebswirtschaft, insbesondere Führung und Organisation an der FernUniversität in Hagen. Er ist auch Dozent an den Universitäten St. Gallen und Innsbruck.

Seine Forschungsschwerpunkte liegen in den Bereichen integraler Führung und emotionaler und ästhetischer Dimensionen von Organisationen sowie des organisationalen Wissens und Lernens. Aufbauend auf erweiterten phänomenologischen Forschung entwickelt er eine integrale

„Phäno-Praxis.“ Damit arbeitet er die praktisch Relevanz der Phänomenologie für integrale Arten und Weisen des Organisierens und Führens heraus.

Dr. Wendelin Küpers *After working for several years in the business world Wendelin Küpers studied economics and business administration at the private University of Witten/Herdecke, Germany and philosophy at the Ruhr-University in Bochum, Germany. After finalizing his PhD. at the University of Witten-Herdecke he was working at the Institute for Leadership and Human Resource Management at the University of St. Gallen, Switzerland, where he also pursued a longer research project on 'demotivation in organizations.' At present he works as a Senior Lecturer and Senior Researcher and is the Chair of Business Administration, Leadership, and Organization at the University of Hagen, Germany. Currently, he is also teaching at the University of St. Gallen and University of Innsbruck, Austria.*

In his research he focuses on integral leadership as well as emotional and aesthetic dimensions as well as issues related to knowledge and learning in and of organizations. Being involved in advanced phenomenological research, he is developing an integral "pheno-practice," i.e. the practical relevance of phenomenology for questions related to integral ways of organizing and managing.

University in Hagen

Profilstr. 8,

58084 Hagen, Germany

Tel.: 0049 2331/987-4905

Email: Wendelin.Kuepers@Fernuni-hagen.de